Conf. univ. dr. ANCA SÎRGHIE

METODICA PREDĂRII LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREŞCOLAR ŞI PRIMAR

Editura "*ALMA MATER*"
Sibiu 2009

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

SÎRGHIE, ANCA
Metodica predării limbii şi literaturii române în învățământul preşcolar şi primar / Sîrghie Anca. – Sibiu : Alma Mater, 2009
Bibliogr.
ISBN 978-973-632-513-7

371.3:811.135.1

Tipărit la Editura ***„Alma Mater”*** Sibiu
str. Aurel Vlaicu, nr. 1, Sibiu - 550327 - România
tel. 0269-234332
fax. 0269 – 234332
www.editura-amsibiu.ro
e-mail: tipografia.am@gmail.com

Cuprins

Capitolul 1. Delimitări conceptuale raportate la noile exigențe ale Uniunii Europene.....5
1.1. Exigențe ale educației timpurii a copilului în context european.....5
1.2. Parametrii educației preşcolare în România de azi.....7
1.3. Definirea elementelor de curriculum 9
1.4. Compatibilizarea sistemului educativ românesc cu cel european 10

Capitolul 2. Metodica predării limbii şi literaturii române şi actul didactic.....12
2.1. Proiectul didactic-ca sinteză a actului instructiv şi educațional 12
2.2. Metodica perfecționării limbajului-pivot al creşterilor spirituale..... 13
2.3. Relația metodicii cu alte discipline de învățământ 16
2.4. Cadrul didactic în şcoală, familie şi societate..... 18

Capitolul 3. Obiectivele generale ale disciplinei de studiu.....22
3.1. Principiile didactice ale organizării şi desfăşurării orelor de limba şi literatura română 23
3.1.1. Definirea conceptelor esențiale.....23
3.2. Funcțiile metodicii de profil.....26
3.3. Noi accente curriculare 27
3.4. Câteva concluzii.....28

Capitolul 4. Metode şi procedee de predare a limbii şi literaturii române în învățământul preşcolar 30
4.1. Convorbirea.....30
4.2. Jocul didactic.....34
4.3. Problematizarea.....47

Capitolul 5. Metode utilizate în învățământul primar, în cadrul orelor de limba română 52
5.1. Povestirea 52
5.2. Descrierea.....53
5.3. Explicația.....54
5.4. Conversația.....54

5.5. Lectura explicativă 55
5.6. Lectura independentă 55
5.7. Observarea 56
5.8. Demonstrația 56
5.9. Modelarea 57
5.10. Exercițiul 57
5.11. Metoda algoritmizării 58
5.12. Metode de simulare 58
5.13. Jocul de rol 59

Capitolul 6. Tipologia lecțiilor 71
6.1. Organizarea activităților de povestire la grădiniță 77
6.2. Memorizarea 79
6.2.1. Organizarea activităților de memorare 80
6.3. Lectura după imagini 81
6.3.1. Organizarea activității de lectură după imagini 82
6.4. Calculatorul, un nou instrument de cunoaştere pentru preşcolari 82

Capitolul 7. Evaluarea 86
7.1. Evaluarea cunoştințelor - ca finalitate a actului didactic 86
7.2. Forme de evaluare 87
7.3. Metode şi procedee evaluativ-stimulative 90
7.4. Itemii 92
7.4.1. Itemi obiectivi 92

Capitolul 8. Tulburări de vorbire 98
8.1. Tipologia dislaliilor 98

Capitolul 9. Proiectarea activității didactice 100
9.1. Etapele proiectării didactice 101

Capitolul 10 120
10.1. Învățarea cititului şi scrisului în clasa I 120

Bibliografie 231

Capitolul 1
Delimitări conceptuale raportate la noile exigențe ale Uniunii Europene

Europa anului 2010 va fi mai competitivă şi mai dinamică din punct de vedere economic față de perioada precedentă, aşa cum prevedea Consiliul de la Lisabona. Educația şi formarea profesională devin un obiectiv esențial al reformei ce se implementează în țările Comunității Europene. Aceste țări vor coopera în scopul dezvoltării unor politici care să asigure mai multe locuri de muncă, creşteri economice durabile, structuri social-politice mai eficiente. În Consiliul European de la Barcelona s-au trasat liniile unei creşteri a calității în sistemele educaționale şi formative. Rezultatele învățării pe plan național şi sectorial din fiecare țară europeană vor fi evaluate într-un meta-cadru numit Cadrul European al Calificărilor (EQF-European Qualification Framework), care va încerca să echilibreze situația, armonizând forța de muncă într-un climat de transparență totală. Ca atare, EQF va facilita transferurile şi recunoaşterea calificărilor dobândite în urma învățării, astfel ca să poată încuraja mobilitatea pe piața transnațională a muncii. Pe plan internațional s-au stabilit norme clar concepute privitor la calitatea serviciilor şi care vizează şi instituțiile de învățământ.

1.1. Exigențe ale educației timpurii a copilului în context european

România a semnat şi ea aceste normalizări, care se aplică şi în țara noastră, unde a fost demarat un proiect amplu de configurare a unui învățământ compatibil cu cel vest-european. În lumina noile prevederi, a crescut grija pentru dezvoltarea şi siguranța tuturor copiilor, aplicându-se noi strategii de intervenție în cazul violării drepturilor acestora şi ale familiilor. După inițierea programului „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preşcolar românesc” din anul 2002, când a coborât vârsta de şcolarizare de la 7 la 6 ani, s-au creat

condiţii de realizare a unui sistem coerent de educaţie şi instruire timpurie a copiilor din România. Este verificat adevărul că până la 2 ani copilul creşte mai bine protejat în ambianţa familiei, scăpând de efectele devastatoare ale instituţionalizării la care îi expune practica abandonării pruncilor în maternităţi, spitale sau locuri publice. Originile acestui abandon inuman se află în politicile pro-nataliste ale comunismului românesc, când sărăcia care ameninţa mamele fără soţi era dublată de lipsa unor servicii compensatoare ce puteau fi puse de stat la dispoziţia lor. Practica abandonului nu a fost stăvilită nici în următoarele două decenii care s-au scurs de la Revoluţia din 1989. Abia în prezent se face simţită preocuparea de a crea o reţea de asistenţă socială dublată de una de asistenţă medicală, cu profesionişti care deservesc unităţi de profil atât în regim public cât şi în regim privat. Perioada de la 0 la 6-7 ani este denumită a copilăriei timpurii. În această primă etapă, copilul are o dezvoltare rapidă, drept care neglijenţele şi omisiunile produse acum vor fi greu de recuperat mai apoi. Calitatea îngrijirii şi cea a protecţiei asigură diminuarea morţii infantile, a bolilor, a întârzierilor de creştere. Totodată, ea stimulează dezvoltarea personalităţii pruncului cu abilitatea de a învăţa, de a-şi forma deprinderi şi priceperi indispensabile creşterilor spirituale şi afective ulterioare, conducând pe termen lung la evoluţia noii generaţii în plan social şi profesional.

Funcţionarea României ca stat integrat Comunităţii Europene include şi o nouă reformă la nivel de educaţie, întrucât până în 2015 se vor implementa obiective ale proiectului Mileniu pentru Dezvoltare, în condiţiile în care la noi abia acum se conturează o politică coerentă cu referire la educarea timpurie a copiilor. Convenţia pentru Drepturile Copilului a stipulat anumite prevederi legale referitor la educaţia timpurie a copilului cu vârstă între 0 şi 3 ani. În aşa-numita copilărie mică el se poate bucura de serviciile asigurate de sistemul de creşe, care, însă nu organizează nici-o formă de educaţie timpurie. Legea asigură copilului până la 2 ani prezenţa unui părinte, prin concediul maternal sau paternal, rar asigurat în alte ţări. Astfel părinţilor le revine responsabilitatea unor iniţiative de acest gen, de la spălatul feţei şi dinţilor la folosirea WC-ului, la ştersul pe picioare la intratul în casă, la salutul membrilor familiei etc. Această situaţie privilegiată explică şi scăderea drastică a numărului creşelor în anii de după Revoluţie. Dacă

până în 1990 funcţionau în România 902 creşe cu un total de 90.000 de copii, în prezent sunt active 287 creşe cu 11.000 de copii. Personalul din creşe nu este profesional pregătit spre a efectua servicii de educaţie printr-un sistem de pregătire continuă. O cercetare iniţiată de UNICEF a demonstrat că în creşele din România numai 0,4 % este personal calificat, el fiind constituit din 42% îngrijitori şi 32,5% asistente medicale. Dezvoltarea timpurie integrată a copiilor este un obiectiv prioritar al UNICEF-ului, for care a sprijinit Ministerul Educaţiei şi Cercetării din Romnia să elaboreze în anii 2005-2006 strategia de educare timpurie, proiect care a stabilit coordonatele de bază ale unui sistem ce se implementează în porezent şi se extinde până în anul 2013.

1.2. Parametrii educaţiei preşcolare în România de azi

La începutul de drum al educaţiei copilului se află îndeobşte familia. Totuşi practica a demonstrat că nu totdeauna părinţii au reuşit să se ridice la nivelul de pregătire pedagogică cerut de solicitările la care i-a supus copilul. În multe cazuri familiile sărace de la oraş sau cele numeroase de la sate nu au izbutit să dea pruncilor aflaţi în stadiul copilăriei mici acele impulsuri care să-i orienteze spre calea cea bună în educaţie, întrucât tradiţionala ascultare faţă de părinţi, cărora nu era cuvenit să li se iese din cuvânt, este înlocuită astăzi de motivarea oricărei măsuri care priveşte pe copil.I.L.Caragiale are perfectă dreptate să ridiculariseze pretenţiile de bun pedagog ale doamnei Popescu, prietena sa, care oricât de încântată se arată de timpul petrecut cu devotament matern alături de fiul ei, Ionel, protagonistul schiţei ***Vizită***, nu izbuteşte să demonstreze decât adevărul că era depăşită de o asemenea sarcină. Vechea zicală „Unde dă mama, creşte carnea!” nu mai funcţionează azi ca o soluţie coercitivă cu efecte benefice. Metodele non-violente de educare, de tipul celei teoretizate de Maria Montesori, solicită priceperi pedagogice neîntâlnite la părinţii noştri. Pedepsele fizice nu mai constituie astăzi o formă de disciplinare a celui mic de către adult, ele devenind anacronice. Copilul zilelor noastre trebuie să fie determinat să înţeleagă singur de ce este bine să respecte anumite reguli de comportare, de higienă, privitoare la sănătate. Incapacitatea părinţilor de a asigura supravegherea copiilor în

programul extraşcolar şi extrafamilial duce spre libertinajul adolescenţilor şi tinerilor de mai târziu.

Educaţia preşcolară nu are în prezent drept beneficiari decât 29% dintre copiii vârstei între 2 şi 7 ani. Privind istoric evoluţia trendului în domeniu, s-a concluzionat pe baza unei cercetări că în perioada 1989-1995 el a fot descendent, ca apoi să înregistreze o creştere constantă, dar lentă. Frecvenţa redusă a micuţilor la grădiniţă este explicată prin costul prea mare solicitat unui copil, pentru care se plăteşte între 80 şi 100 lei pe lună, ceea ce reprezintă aproape 40% din venitul minim garantat pe economie. În această situaţie de perpetuată sărăcie, sunt exploatate bunele relaţii familiale, astfel că micuţii sunt lăsaţi în seama bunicilor şi a altor rude, fiind privaţi de şansa unei instruiri instituţionale de profil educativ. Într-o formulă ideală, învăţătura primită de la părinţi în acei primi ani de formare se cere dublată de programele profesionalizate ale grădiniţelor, unde copilul se familiarizează cu colectivul, se prezintă la serbare spunând poezii şi cântând. Zi după zi el se obişnuieşte cu un orar mai riguros decât cel urmat în viaţa familiei.

Copiii din mediul rural şi mai ales cei din zonele defavorizate, datorită izolării şi a lipsei mijloacelor de transport, nu beneficiază de şansa de a merge la grădiniţă, iar rromii cu atât mai mult, cu cât tradiţiile lor nu îi încurajează la iniţiative de socializare, în condiţiile în care ei refuză să trimită copilaşii la grădiniţă. În comunităţile lor se înregistrază cea mai scăzută rată de copii care nu pot fi înregistraţi în grădiniţe. De pildă, în anii 1997-1998 numai 17,2% dintre copiii rromi au fost înregistraţi la grădiniţă, ceea ce măreşte decalajul educativ dintre ei şi celelalte categorii etnice din ţara noastră. Statisticile realizate dovedesc că faţă de 66,1% dintre copiii ţării noastre care merg la grădiniţă, rromii nu depăşesc nivelul de 20% dintre copiii lor înregistraţi în învăţământul preşcolar din România.

O diminuare a numărului grădiniţelor din ţară s-a datorat schimbării patronajului lor, ele trecând prin descentralizare în custodia administrativă a forurilor locale. Efectul a fost o tot mai severă diminuare a numărului de locuri în grădiniţele de stat, ceea ce a creat perturbări grave în ritmul activităţii educative pe plan naţional. Se cere precizat că educaţia parentală este şi ea tratată cu multă superficialitate în România de către organele abilitate, dacă avem în vedere programele

de pregătire a tinerilor părinți şi a femeilor gravide, programe implementate în alte state şi devenite deja de câteva decenii tradiționale. În seama organizațiilor nonguvernamentale a rămas sarcina inițiativelor de a spori competențele parentale, care să-şi sporească şi calitatea.Un gol încă neremediat în România este faptul că personalul care se ocupă în creşe de cei mai mici copii nu beneficiază de nici-o formă de profesionalizare, adică de formare inițială sau de formare continuă.

În ceea ce priveşte calitatea profesională a educatoarelor care lucrează în grădinițe, în anii aceştia se implementează o reformă de natură să dea un nou prestigiu misiunii de formatori a cadrelor didactice care activează în acest domeniu, perspectivă valabilă şi pentru învățătorii ciclului primar. Locul absolvenților de liceu pedagogic îl iau licențiații din universități particulare sau de stat. În felul acesta educatorul va ocupa în cadrul colectivului şcolii un loc la fel de important ca şi profesorii. Un asemenea reviriment are la bază principiul că o etapă atât de importantă pentru dezvoltarea copilului nu poate fi lăsată în seama unor absolvenți de liceu, care devin cadre didactice numai cu o pregătire medie.

1.3. Definirea elementelor de curriculum

Metodica este o disciplină aplicată ce face parte din domeniul larg al pedagogiei. Pe baza proiectării pedagogice a activităților instructiv-educative, care are în centrul elevul cu aspirațiile şi cu solicitările specifice, ea creează un sistem de acțiuni menite să realizeze obiectivele stipulate curricular cu scopul utilizării diferențiate, etapă după etapă, a conținuturilor fiecărei specialități în procesul de învățământ. Cu alte cuvinte, metodica mijloceşte dialogul dintre două personalități, cea a formatorului şi cea a copilului aflat la începutul procesului de edificare spirituală, emoțională şi morală. Celor „şapte ani de acasă”, despre care vorbeşte tradiția înțelepciunii noastre populare, grădinița şi şcoala primară le adaugă dimensiuni cognitive şi formative ce asigură copilului deschideri ample în formarea sa viitoare. De aceea aportul cadrului didactic implicat în acest proces este unul

decisiv, acum când se croieşte plămada genuină a personalităţii omului matur de mai târziu.

Abordarea sistemică a procesului de învăţământ are drept bază regândirea dintr-o perspectivă modernă a obiectivelor educaţionale în funcţie de care se vor corela conţinuturile învăţării cu metodele şi procedeele cele mai eficiente pentru acolada constituită din procesul de predare, învăţare şi evaluare.Repere sunt noţiunile definitorii ale specialităţii, curricula sau programa şcolară şi particularităţile de vârstă ale elevilor. Cadrul didactic este chemat să predea conţinuturile literare şi lingvistice pe care micuţii elevi şi le vor însuşi în timp, beneficiind de sistemele de lecţii stabilite pe zile, semestre, ani, după cum copilul trece de la grupa mică la cea mijlocie şi intră în cea mare, mai apoi în cea pregătitoare, ca să treacă în clasele I-IV ale şcolii primare. Corelarea corectă a activităţilor componente ale sistemului de învăţământ asigură dezvoltarea optimă intelectuală şi psihocomportamentală a elevilor. Ca formatorul să influenţeze în mod benefic procesul evoluţiei lor se simte nevoie de vocaţie pedagogică. Este necesară multă răbdare, tact, deschidere sufletească spre problemele vârstei copilului. „Vreau să cresc mic!" –suna alarmant dorinţa unui copil care se temea instinctiv de asprimea vieţii mature.Un altul refuza să dea mâncare căţeluşului său. De ce? Ca să nu crească, pentru că el îl dorea mic şi drăgălaş, nu un dulău care îi provoca spaimă. Atunci când cei mari din jurul său nu-i acceptă ideile, trăirile, intenţiile, proiectele sale personale, un copil se simte oare cu adevărat protejat, lipsit de griji? "Ştii, bunico, mie îmi plac ştecărele şi prizele." suna o mărturisire la care nici mama, nici tata, nici educatoarea nu i-au dat un răspuns mulţumitor. Cum se simte acel copil, privindu-i pe cei mari, fiecare cu iniţiativele lui formative, cu propriile proiecte de viitor, în care al său nu-şi găseşte loc?

Metodica este un meşteşug elevat, al cărui obiect este sufletul şi mintea copilului, care trebuie să fie modelate înfloritor. Ea evidenţiază modalităţile de transmitere a învăţăturii de către cadrul didactic de profil, care este educator, învăţător sau profesor, în vederea transmiterii cunoştinţelor spre elevi, urmărindu-se şi activitatea de preluare, de asimilare şi de cunoaştere a acestora. Punctul de plecare este **proiectarea,** acea " prefigurare a unei acţiuni de instruire şi a rezultatelor ei", cum o definea I. Cerghit. **Planificarea pe termen lung**

se referă la repartizarea anuală a conţinuturilor învăţării, cea **pe termen mediu** –la repartizarea săptămânală, iar **planificarea pe termen scurt**, privind conceperea şi realizarea detaliată a lecţiilor, constituie proiectarea propriu-zisă. Rezultanta acestei proiectări este **planul calendaristic**, iar răspunsul dat celor mai neaşteptate situaţii şi implicaţii pe care le comportă desfăşurarea dinamică şi complexă a procesului de învăţământ depinde de **experienţa şi de puterea creativă** a fiecărui cadrul didactic în parte.

1.4. Compatibilizarea sistemului educativ românesc cu cel european

De la nivelul Ministerului Educaţiei şi Cercetării se cer trasate direcţiile de dezvoltare şi de promovare a unor politici şi strategii care să asigure calitatea serviciilor educaţionale, ceea ce va compatibiliza sistemul de învăţământ naţional cu cel european. Se cere revizuită însăşi Legea învăţământului românesc, care să reflecte noile imperative educaţionale europene, fără a rupe legătura cu tot ce are sănătos tradiţia naţională.

Principiile pe care se bazează Programul Naţional de Reformă şi Strategia Ministerului Educaţiei şi Cercetării din România au fost menţionate în *Declaraţia adoptată de Adunarea Generală a Naţiunuilor Unite* la cea de-a XXVI-a Sesiune Specială din 10 mai 2002. Printre principiile importante, care asigură viabilitatea noului sistem educaţional, se numără:

-Interesele superioare ale copiilor trebuie să fie principalul obiectiv pentru toate acţiunile legate de copii.

-Investiţia în copii şi respectarea drepturilor lor este una dintre modalităţile cele mai eficiente de eradicare a sărăciei.

-Oricare copil este născut liber şi egal în demnitate şi în drepturi.

-Copiii au dreptul la un start cât mai bun în viaţă

-Toţi copiii trebuie să aibă acces şi să absolve învăţământul primar gratuit, obligatoriu şi de bună calitate.

-La nivel naţional şi internaţional se vor aloca resurse suplimentare pentru situaţiile de urgenţă şi pentru nevoile speciale ale copiilor.

Cel mai important lucru este ca strategia de reformă a învățământului românesc să nu neglijeze nici-una dintre verigile sistemului, începând de la cel preşcolar şi până la acela post-universitar, armonizate într-o firească fluidizare, ce nu lasă loc sincopelor sau golurilor.

Se cere stabilită o rețea de informare a opiniei publice despre necesitatea vitală a educației timpurii, pentru care se cer înființate instituții pe baza unor criterii clare şi standarde ştiințific stabilite, astfel încât să fie câte una la 5000 de locuitori.

La educație trebuie să aibă acces în mod egal toți copiii țării, inclusiv cei cu dezabilități, adică cu nevoi speciale.

Asigurarea mijloacelor de transport va facilita participarea copiilor din mediul rural la învățământul preşcolar, iar elevilor proveniți din cele mai dezavantajate grupuri sociale să li se asigure sprijinul prin soluții de comunicare şi proiecte bazate pe subvențiile Uniunii Europene.

Capitolul 2
Metodica predării limbii şi literaturii române şi actul didactic

2.1. Proiectul didactic-ca sinteză a actului instructiv şi educațional

În principiu, **proiectul didactic** se cere înțeles drept o sinteză a esenței educației ca proces, el etalând un mod de gândire personală asupra problemelor concrete ale procesului instructiv-educativ, în stare să elaboreze noi forme de conduită profesională şi socială, conforme imperativelor Comunității Europene, în care generațiile viitorului din România se vor integra în mod obiectiv şi legic. Proiectul didactic al fiecărei lecții cuprinde în structura sa:

-Obiective generale

-Resurse şi condiții de desfăşurare a procesului didactic

- Conținutul procesului de instrucție şi de educație

- Obiectivele de referință, conținuturile învățării şi standardele curriculare de referință

- Tipul de lecție adecvat obiectivelor operaționale spre a configura prin învățare anumite sporuri cognitive şi tipuri de comportamente

- Metode şi alte forme ale strategiei didactice în funcție de tipul lecției alese

- Modalități de evaluare a rezultatelor obținute

Metodica predării limbii şi literaturii române stabileşte, aşadar, cu precizie atât conținutul cât şi formele de organizare a activităților instructiv-educative din lecția de profil. Ea defineşte metodele de predare şi de evaluare folosite de respectiva disciplină de învățământ, acestea contribuind la atingerea obiectivelor generale şi a finalităților studiului limbii şi literaturii române în şcoală. La nivelul fiecărui ciclu de învățământ ea fixează obiective intermediare specifice, ținând seama atât de particularitățile de vârstă cât şi de cele individuale ale elevilor. Plecând de la planul de învățământ şi de la programa disciplinei, metodica recomandă şi exemplifică modurile concrete de predare,

oferind modele structurale de studiere a textului literar precum şi metodologia utilizată în acest scop. Se prezintă o clasificare a lecțiilor şi metodica organizării lor e la pregătire la desfăşurare, cu regulile ce se cer respectate. In cel mai modern sens al accepției, metodele gândirii critice ale ultimilor ani propune sisteme de lecții de limba şi literatura română, ce implică în mod nemijlocit copilul în procesul predării, prezentând atât modele de proiecte didactice cât şi pe cele de evaluare. Astfel, metodica ajută cadrele didactice în operațiunea de selectare a conținuturilor specifice în elaborarea obiectivelor lecției de literetura română. Metodele de învățământ se aplică în funcție de tipul lecției, fie ele de predare sau de consolidare, planurile urmărind concretizarea acestora.

Cum se poate stabili un dialog fertil între cele două personalități cu prețul trasării unor punți peste vârste? Metodica este în fapt o artă, care se manifestă în lumea exercițiului didactic. Dar ea este totodată o tehnică subtilă, bazată pe principii şi reguli precise şi care face posibilă acceptarea mesajului educativ de către copilul, avid să cunoască lumea. Cum vom călăuzi primii săi paşi în universul cunoaşterii? Metodica presupune o strategie didactică, fără de care efectul dialogului euristic se diminuează sau poate deveni chiar nul. Ea se concretizează prin structura curriculumului şcolar. La o ultimă întrebare se cuvine să răspundă fiecare educator sau învățător înainte de a păşi peste pragul clasei: Cum se oglindeşte în mintea copilului imaginea lăuntrică a formatorului său, care este gata să-i împărtăşească zi de zi câte ceva din preaplinul experienței sale de cunoaştere şi de simțire?

Metodica, văzută ca o tehnică de transmitere a mesajelor educative, este corelată cu alte discipline, de la care îşi ia din punct de vedere tematic substanța şi îşi stabileşte finalitatea particularizantă. Fiecare disciplină ştiințifică aflată în programul instructiv-educativ îşi are propria sa metodică. Principiile pot fi generale pentru mai multe discipline, dar formele concrete de aplicare sunt particulare, chiar singulare uneori pentru disciplina respectivă. Încă din ciclul preşcolar şi primar studierea limbii române are ca finalitate cultivarea formelor de comunicare verbală şi scrisă, ca tehnică fundamentală a activității intelectuale, astfel ca prin vorbit într-o primă etapă şi apoi prin scris şi citit elevul aflat pe primele trepte ale evoluției sale spirituale să-şi perfecționeze instrumentele muncii lui intelectuale.

2.2. Metodica perfecționării limbajului-pivot al creşterilor spirituale

Scopul învățării este, aşadar, perfecționarea limbajului, ca pivot al creşterilor viitoare în plan spiritual, căci cu ajutorul limbajului copilul dobândeşte cunoştințe în domenii varii, de la mediul înconjurător, matematică, astronomie, fizică, limbi străine, geografie, botanică, istorie, geologie, muzică etc. Predarea acestei discipline în învățământul preşcolar şi primar urmăreşte familiarizarea viitoarelor cadre didactice din acest sistem de învățământ cu preliminarele noțiuni de limbă şi de literatură națională. Ele vor constitui metodologic obiectul lecțiilor de profil, văzute ca sistem şi având ca scop tehnicile de studiu, de predarea şi de învățarea regulilor pe care se edifică exprimarea orală şi cea scrisă cât şi evaluarea. De asemenea, ştiințele limbii şi ale literaturii române privite prin lentila predării practice la cei mai mici elevi vor fi abordate cu scopul valorificării în lecție şi în alte activități desfăşurate cu elevii a celor mai recente noutăți din domeniul specialității cât şi în cel al disciplinelor pedagogice.

Limba maternă este un pivot general al cunoaşterii, ea putând să fie dublată încă din copilărie de alte limbi străine, cum este limba oficială a țării precum şi cele de circulație internațională, stabilite de părinți şi însuşite cu aportul unor profesionişti ai domeniului, intervenind de obicei în programul orarului de grădiniță sau în cel al familiei care apelează prin inițiativă privată la elevi, studenți sau chiar profesori de specialitate. În România postdecembristă sunt la modă grădinițele cu program în limba engleză, franceză sau germană.Literatura secondează îmbogățitor fiecare etapă a studierii unei limbi, căci poveştile, poeziile sunt spuse în limba respectivă. Cum trebuie propuse spre inducere celor mici asemenea elemente de cunoaştere, ca ele să se fixeze, ca să înflorească gândirea şi sufletul celor mici?

În acest proces complex intervine la fiecare nivel de vârstă metodica, pe care o definesc drept **meşteşugul activității didactice de implementare spirituală, care se desfăşoară cu o deschidere multilaterală**. Ca orice disciplină ştiințifică, metodica predării limbii şi

literaturii române are funcţii, obiective precise, metode şi principii fundamentale.

Un concept-cheie uzitat în ultimul timp în ştiinţele educaţiei din România, care se sincronizează terminologic cu Europa şi întreaga lume este cel de **curriculum**, care are un sens larg şi unul restrâns.

-În sens larg, el denumeşte **ansamblul proceselor** educative şi al experienţelor de învăţare a elevului şcolar, cu dinamica evoluţiei lor.

-În sens restrâns, el desemnează **ansamblul de documente** şcolare menite să ilustreze datele esenţiale ale proceselor educative şi experienţelor de învăţare pe care le oferă elevului. Astfel, în curriculum sunt cuprinse:

a. **planurile –cadru** de învăţământ pentru clasele I-XIII, în care se stabilesc ariile curriculare, obiectele de studiu şi resursele de timp necesare realizării acestora.

b. **programele şcolare**, în care se precizează obiectivele-cadru, obiectivele de referinţă, conţinuturile învăţării şi standardele curriculare de referinţă, conţinuturile învăţării, standardele curriculare de performanţă prescrise fiecărei discipline din planurile-cadru de învăţământ,

c. **ghidurile metodice** puse la dispoziţia cadrelor didactice ale fiecărui nivel de studiu şi ale fiecărei discipline,

d. **normele metodologice** care dau dozarea şi regulile statutare ale predării,

e. **materiale –suport**, în care se concretizează condiţiile aplicării şi monitorizare procesului curricular,

f. **manualele alternative** ale ultimelor două decenii, care au înlocuit pe cele clasice, unitare dinainte de Revoluţia din decembrie 1989 din şcoala românească.

În învăţământul românesc preuniversitar s-au configurat **7 arii curriculare**, stabilite pe baza unor **principii şi a unor criterii epistemologice şi psiho-pedagogice**. Ele sunt:

-Limbă şi comunicare
-Matematică şi Ştiinţele naturii
-Om şi societate
-Arte
-Educaţie fizică şi sport
-Tehnologii

-Consiliere şi orientare

Astfel, limba şi literatura română constituie o disciplină de învățământ unică, ce face parte din aria curriculară *Limbă şi comunicare*, în care se includ şi limbile materne ale minorităților naționale, alături de limbile moderne. Toate aceste discipline ale respectivei arii curriculare se bazează pe modelul comunicativ-funcțional, destinat structurării capacităților de comunicare socială, pe vehicularea unor culturi ce se cer adaptate la realitățile societății contemporane şi pe conştientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural şi a integrării europene a poporului respectiv. În locul vechii departajări care se crea între disciplina limba română, ori gramatica şi literatura română sau lecturile literare, în noul curriculum se promovează un concept mai modern, acela de **model comunicativ-funcțional**, ce se defineşte prin structurarea la elev a competenței de comunicare scrisă şi orală.

Scopul studierii limbii şi literaturii române este consolidarea şi dezvoltarea competențelor de comunicare verbală şi scrisă a elevilor, care vor fi inițiați în tehnica abordării şi analizei textelor literare şi nonliterare. Se vor dezvolta cele 4 capacități ale comunicării, aflate în fuziune:

-receptarea mesajului oral,
-receptarea mesajului scris,
-exprimarea orală,
-exprimarea scrisă.

În studiu se va muta accentul de pe exprimarea reproductivă pe cea a producerii unor mesaje proprii. Chiar şi raportul între exprimarea scrisă şi cea orală se cere reechilibrat. Tocmai în sensul adaptării obiectivelor studiului la imperative obiective de cunoaştere, pentru fiecare etapă de vârstă a elevilor, în şcoală, la studiul literaturii se propun textele cele mai semnificative şi accesibile, în stare să rezoneze cu preocupările şi idealurile copiilor. În felul acesta, studierea limbii şi literaturii române îşi va împlini menirea de a forma etapă de etapă un tânăr cu o cultură comunicațională esențială, în stare să înțeleagă lumea din preajma sa, să comunice şi să rezoneze cu idealurile semenilor săi. Obiectivele vor fi focalizate pe formarea capacității de utilizare a limbii în împrejurări concrete de comunicare, iar conținuturile vor fi adaptate nivelului de vârstă şi intereselor celor tineri.

Elevul astfel format se va integra în contextul viitorului parcurs şcolar. Indiferent de profesia aleasă, tânărul care stăpâneşte forma corectă a limbii române are şanse sporite de a-şi valorifica în mod creator propriile capacităţi de rezolvare a unor probleme concrete ale vieţii cotidiene, profesionale şi private. Stăpânirea limbii române, ca mijloc de comunicare, şi cunoaşterea literaturii, care sporeşte sensibilitatea la frumosul mediului ambiant şi la valorile esteticii, ajută tinerii să-şi desăvârşească personalitatea. Ei vor reuşi mai uşor în competiţiile la care vor fi obligaţi să participe, vor gândi mai sensibil şi chiar mai matur.

Ca disciplină de frontieră între conţinutul actului de transmitere a cunoştinţelor din domeniul limbii şi literaturii române, pe de-o parte, şi psihopedagogia vârstelor, pe de alta, metodica acestei specialităţi se îmbogăţeşte permanent din însăşi substanţa activităţii aplicative concrete, bazate pe experienţa de fiecare zi a cadrelor didactice şi pe contactul continuu cu noutăţile domeniului, lansate pe plan naţional şi chiar internaţional.

2.3. Relaţia metodicii cu alte discipline de învăţământ

Metodica acestei specialităţi îşi ia substanţa din câteva discipline precum:

- psihopedagogia vârstelor
- didactica generală
- ştiinţele limbii române, de la lingvistică la gramatică
- teoria şi istoria literaturii române
- cât şi noţiuni de logică, filosofie şi sociologie.

Metodica relaţionează principiile pedagogiei cu datele esenţiale ale limbii şi literaturii române, pe care le transformă în obiect al predării eficiente în lecţie. Prin urmare, cursul de faţă se bazează pe interdependenţa dintre obiectivele predării limbii şi literaturii române cu conţinuturile sale specifice şi metodele de predare şi cele de evaluare. Se apelează la cea mai modernă tehnologie didactică a specialităţii, prin care să se preconizeze acele strategii în stare să optimizeze procesul transmiterii cunoştinţelor şi cel al formării deprinderilor necesare utilizării limbii române ca mijloc de comunicare. Această activitate nu constă într- o simplă debitare a unor date din

partea educatoarei sau învățătorului, ci presupune participarea nemijlocită a cadrului didactic, care se implică în procesul de asimilare de către elevi a cunoştinţelor prevăzute în curriculă. De aceea, încă din faza studenției viitorii formatori se înarmează cu cunoştinţele metodice moderne necesare, astfel ca pentru lecție ei să selecteze cu intuiție didactică şi cu mult discernământ profesional obiectivele, conținuturile predării, pe care să le raporteze la particularitățile de vârstă ale elevilor. Pornind de la didactică, adică de la teoria generală a procesului de învățământ, se cer stabilite cele mai adecvate metode de lucru cu elevii şi fixate momentele lecției în care acestea să fie utilizate, astfel ca lecția să conducă la formarea elevului cu o personalitate puternică.

Teoria limbii şi cea a literaturii oferă formatorului noțiunile de bază pe care se structurează conținutul lecțiilor. Acesta trebuie să se raporteze la disciplinele psihopedagogice, pe care se bazează repartizarea pe etape de studiu a conținutului predării, compus din concepte de bază, reguli de utilizarea limbii, din termeni, definiții, norme şi exemplificări bogate. Astfel se va adapta cerințelor vârstei elevilor mici conceptele de comentariu literar, deosebit de analiza literară de mai târziu, de la clasele superioare ale gimnaziului şi liceului.

Fiecare cadru didactic poate inova tehnicile didactice, aplicând în mod creator metodica predării limbii şi literaturii române, aceasta fiind pasibilă de o permanentă îmbogățire în funcție de experiența profesională a fiecăruia. Ca atare este benefică organizarea unor cercuri metodice, în care se face un schimb de experiență foarte profitabilă pentru fiecare formator dornic să cunoască cele mai moderne concepte şi practici ale domeniului. Însăşi activitatea de elaborare şi apoi de revizuire periodică a programelor şcolare are la bază inițiativele şi experiențele cadrelor didactice, care cunosc în mod practic modul cum se corelează obiectivele predării cu activitatea de asimilare a conținuturilor de către elevii aflați la primele experiențe cu care debutează aventura cunoaşterii. Metodica îşi are un dinamism specific, împrospătându-şi atât terminologia cât şi conținutul în sincronie cu mutațiile produse la nivelul conceptului internațional de metodică. De aceea, formatorul este nu numai un actant al didacticii, ci şi un cercetător solicitat să efectueze un studiu continuu.

În concluzie, metodica poate fi concepută drept o pedagogie a specialității, un îndreptar practic pentru formatorii de diferite vârste, cărora le asigură un mod de lucru mai riguros, fundamentat atât pe tradiția clasică a domeniului cât şi pe experiența novatoare a fiecărui profesionist al actului didactic.

2.4. Cadrul didactic în şcoală, familie şi societate

Cadrul didactic în calitatea lui de formator trebuie să fie înzestrat cu calitățile unui om de ştiință în germene, el manifestând o vie curiozitate pentru tot ce apare nou în domeniul profesiei sale. Ca practician al educației noilor generații el trebuie să manifeste o reală virtuozitate a actului didactic valorificându-şi ingeniozitatea în îmbinarea cunoştințelor de limbă şi literatură pe de-o parte cu cele ale psihopedagogiei, el adecvând permanent cunoştințele pe care le transmite celor mici la particularitățile de vârstă şi la cele individuale ale elevilor. Priceperea sa profesională este dovedită prin modul cum el reuşeşte să dozeze cunoştințele ce se cer transmise pe ani şcolari, pe semestre, pe cicluri de învățământ şi pe lecții.

„A sta la catedră, când eşti un simplu muritor şi nu o maşină electronică, e o nobilă, dar şi extrem de spinoasă situație. E un examen pe care-l dai săptămânal, an de an, şi nu ai voie să-i suprimi emoțiile, nici tracul profesional, nici temperatura pasiunii puse în ceea ce rosteşti, nu ai voie adică să cedezi rutinei, să devii o simplă maşinărie de tocat date şi informații. În plus, s-ar pretinde ca omul de la catedră să aibă continuu sentimentul unei oficieri.” (Mircea Zaciu, *Lancea lui Ahile*)

Cine poate uita momentul când a făcut primii paşi în şcoală purtând în spate povara ghiozdănelului viu colorat...?

Trezirea interesului pentru cunoaştere, stimularea curiozității la cei mai mici dintre învățăcei reprezintă pentru cadrul didactic un obiectiv general care îi solicită întreaga iscusință didactică. A semăna în mințile copiilor aflați la începutul unei aventuri a cunoaşterii acea îndoială între un „da” şi un „nu” este cel mai curat izvor din care se va nutri mintea sa în toți anii de căutare ce vor urma. În mod neîndoios aici, la grădiniță şi în clasele ciclului primar, se cofigurează bazele personalității tânărului de mai târziu. Captarea atenției celor mici la

lecție se realizează în acest prim stadiu al procesului de instruire după reguli şi prin strategii cu totul specifice. Se ştie că la grupa mică un copil se poate concentra cu adevărat un sfert de oră în întreaga zi de prezență la programul unei grădinițe. De aceea, educatoarei i se solicită o putere de concentrare şi de fascinație demnă de amintirea unui prestidigitator pentru ca în acelaşi moment al programului să li se inducă tuturor copiilor din grupa respectivă o aceeaşi stare de atenție, necesară asimilării unor cunoştințe, corelării unor aspecte din realitate şi chiar a memorării unor versuri de poezie. Întreaga activitate se bazează doar pe inducere verbală şi pe contactul vizual cu imaginile. O adevărată artă a dialogului cu cei mici se cere stăpânită de către cadrul didactic prin valorificarea celor mai pertinente întrebări în dialogul său cu cei mici. Metodei la care se recurge i se cere să fie adecvată vârstei învățăceilor, în timp ce dascălul trebuie să proiecteze în gând care va fi produsul activității de modelare emoțională, spirituală şi morală a învățăcelului, finalitatea actului didactic constă în deschiderea drumului spre „a învăța să fii”: cuminte, cinstit, atent, prietenos, sociabil, responsabil față de persoanele cu care intri în contact în familie, la locurile de joacă, pe stradă, etc.

Instruirea elevilor ciclului primar este diferențiată şi individualizată în funcție de ereditatea fiecăruia dintre învățăcei, cadrul didactic înțelege că în practica actului pedagogic conținuturile cognitive sunt asimilate neuniform şi într-un ritm particular. Există copii foarte curioşi care pun întrebări în cascadă, ce pot obosi cadrul didactic de specialitate, dar nu-l pot degreva de sarcina de a răspunde la ele. Alți elevi par a fi absenți de la dialogul întemeiat cu membrii grupei de grădiniță sau elevii clasei ciclului primar. În acest caz obiectivele propuse pentru lecția respectivă nu pot fi considerate ca atinse dacă dascălul nu are preocuparea şi capacitatea de a le cuceri interesul, captându-le atenția, chiar cu riscul de a relua de la început conținutul unei descrieri, povestirea unui basm sau numărarea unor obiecte.

Profilul dascălului nu poate fi conturat fără înțelegerea adevărului că ținta muncii sale nu poate fi atinsă în planul imediat al activității sale, ci ea va deveni vizibilă doar mai târziu, adică atunci când în evoluția sa elevul îşi poate dezvălui personalitatea prin reuşita la competițiile care îl aşteaptă, prin modul corect în care se comportă în

societate, prin conduita responsabilă în viaţa de familie, prin sensibilitatea afirmată în receptarea valorilor estetice, etc. Activitatea dascălului nu se rezumă la efectuarea lecţiilor, ci la implicarea sa în mediul familial şi social în care trăieşte şi există elevul.

Calitatea de cadru didactic se realizează prin permanenta profesionalizare, prin studiu permanent şi de cercetare cu scopul formării elevului. Universul literaturii noastre ilustrează prin numeroşi scriitori această profesie aleasă, astfel poetul nepereche Mihai Eminescu – inspector şi revizor şcolar, povestitorul Ion Creangă – preot şi dascăl, Ioan Slavici -profesor, Ion Luca Caragiale-revizor şcolar, Alexandru Odobescu –director în Ministerul de resort, Gheorghe Lazăr –dascăl, ctitor de şcoală românească, Gheorghe Asachi-referendar al şcolilor, edificând în adevărat sistem educaţional până la nivel superior, Ion Heliade Rădulescu - profesor, Eugen Lovinescu – profesor, Lucian Blaga şi Tudor Vianu – cadre didactice universitare, etc. s-au aflat toţi în slujba formării generaţiilor şi asigurării unei educaţii continue, urmărind propăşirea neamului românesc prin cultură. Crearea primelor manuale şi însuşirea cursurilor şcolare au generat forţa generaţiilor care au urmat. Învăţarea pe baze ştiinţifice prin conştiinciozitate şi răspundere, atât din partea cadrului didactic cât şi a elevului rămâne principiul de bază al reuşitei pedagogice. De la început se impun norme şi exigenţe în funcţie de care se stabilesc canoane şi recomandări în desfăşurarea lecţiilor.Conduita didactică se impune în funcţie de personalitatea elevului, stimularea sau delăsarea interesului faţă de disciplină fiind în relaţie directă cu acţiunea dascălului.

Comportamentul intelectual are în vedere însuşirea de către elevi a cunoştinţelor literare şi lingvistice fundamentale, dezvoltarea capacităţilor cognitive ale elevilor, dezvoltarea resurselor afectiv-motivaţionale ale învăţării, cultivarea unui stil de muncă intelectual şi dezvoltarea creativităţii.

Dascălul este prin excelenţă intelectualul ce-şi asumă responsabilitatea unui poartă însemnele unui deschizătorde drumuri ale cunoaşterii la viitoarele generaţii. În era modernă dascălul este iniţiat în utilizarea calculatorului, în metodele psihologiei şi pedagogiei teoretice şi aplicate în conformitate cu ultimele cercetări, scopul final al demersului său fiind performanţa pregătirii elevilor. Cunoaşterea profilului psihologic al elevului, a aptitudinilor, a abilităţilor şi a

deprinderilor, etc. constituie trepte necesare pentru stabilirea metodelor necesare în procesul educativ.

„O-I, OI, iată sceptrul invizibil al învățătorului, sceptrul pe care el domneşte peste împărăția clasei a-întâia primară, aici unde se înalță cea mai de seamă construcție şi cea mai durabilă: sentimentul țării...

Se cuvine o emoționantă laudă pentru litera O şi pentru litera I, pentru copilărescul şi magnificul O-I. Se cuvine o pioasă şi perpetuă recunoştință pentru mânuitorii lui O şi I, învățătorilor clasei I primare, pentru felul cum mânuiesc această revelație, această pozitivă <alienare> a copilului prin O şi I, tulburătoare rădăcină a celorlalte înțelesuri. Se cuvine o profundă stimă pentru anonimii savanți, învățătorii clasei întâi primare!" (Nichita Stănescu, *Cartea de recitire*)

Aşadar, educatorul şi apoi învățătorul sunt primele cadre didactice care înfăptuiesc în mod concret reforma învățământului, printr-o activitate de modelare a personalității celor mici, adică a generațiilor viitoare. În educația instituțională ei realizează ceea ce în familie şi în paralel cu aceasta se numeşte a da „cei şapte ani de acasă", respectiv a pune piatra de temelie care va susține întreg edificiul viitoarelor personalități. Iată o activitate de mare responsabilitate şi cu totul nobilă prin finalitatea ei, pe care trebuie să o resimtă atât profesioniştii actului educativ cât şi familiile copiilor îndrumați. Tocmai de aceea, educatorul şi apoi învățătorul vor ocupa în ierarhia axiologică a copilului un loc fruntaş, imediat după mama şi, eventual, după bunica lui. Îndeobşte, autoritatea educatorului devine absolută, căci ceea ce spune el nu poate fi contestat de nimeni altcineva, respectiv de nici un alt factor care determină conduita, simțirea şi puterea de gândire a celor mai mici şcolari. O asemenea indestructibilă legătură spirituală şi nu mai puțin de suflet stabilite între învățăcel şi dascălul său dintâi, resimțit ca formator, avea să inspire pagini tulburătoare în evocări ca cea a lui Ion Creangă în *Amintiri din copilărie* sau a lui Mihail Sadoveanu din *Domnu' Trandafîr*. Este şi aceasta o dovadă că edificarea personalității copilului îşi găseşte în lucrarea didactică din anii dintâi o fundamentare esențială pentru ceea ce va urma.

Capitolul 3
Obiectivele generale ale disciplinei de studiu

Atât pe plan național cât şi pe plan global obiectivul educației este dezvoltarea armonioasă fizică, psihică, spirituală, socială, afectivă, cognitivă şi culturală a copiilor. Se configurează **obiectivele cadru**, care se formulează în termeni de generalitate spre a preciza competențele ce urmează să fie dezvoltate pe cele cinci domenii experiențiale, acele **câmpuri cognitive integrate**, cum le-a definit L. Vlăsceanu, pentru învățământul preşcolar. Aceste sunt:

- Domeniul estetic şi creativ
- Domeniul om şi societate
- Domeniul limbă şi comunicare
- Domeniul ştiinței
- Domeniul psiho-motric

Implicat plenar în toate aceste domenii, studiul limbii şi literaturii române are drept obiective formative şi instructiv-educative complexe:

-Însuşirea limbii române literare cu derivatele ei estetice, intelectuale, etice, culturale, lingvistice.

-Garantarea calității superioare a comunicării orale şi scrise prin stăpânirea normelor ortografice, ortoepice şi de punctuație şi prin îmbogățirea continuă a vocabularului limbii române.

-Perceperea aspectelor definitorii ale fenomenului lingvistic, astfel ca limba să fie înțeleasă ca un sistem bine structurat, iar funcțiile limbajelor, nivelurile de utilizare a limbii şi evoluția acesteia să fie corelată cu însăşi evoluția istorică a societății.

-Însuşirea şi valorificarea literaturii române în cadrul mai larg al literaturii universale.

-Pregătirea teoretică şi practică a viitorului învățător pentru activitatea concretă a organizării lecției.

-Înțelegerea tuturor componentelor structurii lecției în dinamica lor.

-Insuşirea metodelor, a procedeelor clasice şi moderne folosite în predarea limbii şi a literaturii române.

-Formarea deprinderilor esențiale de activitate intelectuală prin utilizarea lecturii. Aplicată unor opere literare cu totul reprezentative, aceasta poate să aducă o îmbogățire emoțională, etică şi intelectual-cognitivă. În primii ani de învățătură se pun bazele gustului estetic de mai târziu.

Obiectivele de referință se cer formulate nu numai pentru fiecare domeniu experiențial, ci şi pentru fiecare temă în parte. În permanență sunt urmărite domeniile de dezvoltare ale copilului, care sunt:domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoțional şi domeniul cognitiv. Copilul este încurajat să aibă inițiativa şi să participe la stabilirea obiectivelor, la selectarea conținuturilor şi chiar a modalităților de evaluare. Conform noului curriculum, el este stimulat la autoreflecție, la autoevaluare şi la autoreglare a comportamentului de învățare.

3.1. Principiile didactice ale organizării şi desfăşurării orelor de limba şi literatura română

Principiile sunt expresia unei legități destinate să între în acțiune prin subiectivitatea umană. În didactică, ele exprimă cerințe legice, cu caracter general şi normativ, ce privesc esența procesului de învățământ. Ele au un **caracter general** care derivă din fundamentele lor psihopedagogice de vârstă, exprimând esența procesului didactic. Caracterul normativ al principiilor didactice constă în funcția lor orientativă şi reglatoare. Educatorul găseşte în ele nişte idei călăuzitoare în vederea organizării acelor activități instructiv-educative care conduc la realizarea obiectivelor educaționale. Dat fiind faptul că principiile didactice sunt un liant între cunoaştere şi acțiune, funcția lor orientativă şi reglatoare se manifestă în metodologia instruirii.

Orele de limba şi literatura română se organizează cu minuție prin documentări şi structurări ale informațiilor dobândite, iar desfăşurarea lor presupune respectarea unor canoane verificate prin experiența transmisă de generațiile precedente ale cadrelor didactice de profil. Acestea se constituie în principii didactice, care stau la baza activității de predare şi de însuşire a cunoştințelor de către elevi. Teoria didacticii urmăreşte acest proces complex în întregimea sa.

3.1.1. Definirea conceptelor esențiale

Principiile didactice sunt normele generale ce fundamentează teoria şi practica educativă, orientând conceperea, organizarea şi derularea procesului de învățământ. Ele potențează eficiența acțiunii de modelare a personalității elevului, ca împlinire a scopurilor educației. Formatorul implicat în predarea limbii şi literaturii române la oricare nivel, de la grupele de preşcolari şi până la clasele de liceu, trebuie să țină cont de următoarele principii fundamentale:

Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştințelor asigură accesibilitatea şi inteligibilitatea lor. Acest principiu comportă ideea că elevul este solicitat să participe direct, activ şi conştient la actul transmiterii învățăturii, care să fie înțeleasă în momentul predării în clasă din dialogul cu dascălul şi apoi însuşită logic, nu mecanic. Încă în secolul al XVII-lea Comenius recomanda ca „la fiecare lucru să ne oprim atâta vreme, până când a fost înțeles." Acest mod de învățare logică trebuie să se imprime copilului de la primele lecții din grădiniță, unde nu trebuie să fie încurajată memorarea mecanică, iar în clasele primare învățarea literelor şi a operațiilor aritmetice să se facă pe baza unor exemple concrete, pornind de la cele mai cunoscute obiecte şi ființe.

Educatoarea şi apoi învățătoarea va dovedi prin metodele alese spre a transmite cunoştințe celor mai mici elevi că a înțeles de ce spunea Descartes că "fiecare trebuie să ajungă la adevăr cu propria-i gândire." Ce înțelege un copil de 5 ani din poezia *Somnoroase păsărele* de Mihai Eminescu? Abia mai târziu îşi va imagina imaginea „codrul negru tace" şi va mai străbate un drum al înțelegerii până la perceperea sensului din „Adormind de armonia codrului bătut de gânduri".

Activitatea colectivă va fi îmbinată cu cea individuală, solicitată de modul diferit de percepere a fiecărui elev. Mai vechile cunoştințe pot fi o bază pentru cele mai noi, astfel că legăturile stabilite legic între ele sunt o certitudine pentru o învățare temeinică. Asemenea conexiuni devin o stavilă împotriva unei cunoaşteri fragmentate, ilogice.

Recurgerea la situații problematice, pe care elevii să le rezolve, poate conduce la dezvoltarea unei gândiri creatoare la elevii claselor primare.

Principiul sistematizării şi al continuității cunoştințelor desemnează imperativul structurării materiei de studiu în unități

metodice. Secvențele de cunoştințe esențiale se cer ordonate într-o succesiune logică. Astfel, prin alăturarea tuturor secvențelor pedagogice se va constitui în final un sistem infirmațional. Acesta se încheagă revenind în spirală asupra temei esențiale, prin adaosuri tot mai nuanțate şi mai aprofundate ştiințific, ordonate în funcție de vârstă şi de capacitatea de înțelegere. Cunoştințele se pot reordona în timp, completîndu-se cu alte elemente noi. Noțiunea substantivului, spre exemplu, se conturează în lecțiile primelor clase de studiu, dar abia în ciclul gimnazial se întregeşte deplin, reluată în lecțiile de gramatică cu aspecte tot mai nuanțate şi mai complexe. Aceeaşi este situația tuturor părților de vorbire şi a celor de propoziție. Abia când toate aspectele pațiale au fost însuşite de elevi se pot realiza sintezele finale, care să definitiveze imaginea fiecărei părți de vorbire şi de propoziție. Structurarea şi sintetizarea informațiilor se face individual prin procedee diverse, precum tabelele şi schemele sintetice.

Principiul accesibilității cunoştințelor se bazează pe imperativul valorificării capacității intelectuale, afective, voluntare şi acționale ale copiilor în scopul realizării unei învățări gradate, de la cunoscut la necunoscut, de la uşor la greu, de la simplu la complex. Învățarea se orientează după ciclurile de dezvoltare psihologică a elevilor, care în anii grădiniței şi în cei ai claselor primare îşi fundamentează numai elementele de bază ale cunoaşterii, pe care se vor edifica mai apoi cunoştințele de nuanță şi de profunzime. Procesul învățării include două etape de la transmitere la asimilare de cunoştințe. Aceasta din urmă nu presupune o coborâre a ştachetei de înțelegere a fiecăriu elev, ci de o ridicare a nivelului de interes la exigențele unei asimilări conştiente a cunoştințelor.

De la grădiniță la şcoala primară, copilul face primele eforturi de selecție şi de generalizare, el exersându-şi putere de abstractizare. La esența unei noțiuni nu se ajunge dintr-odată, ci la început mintea unui copil desprinde trăsăturile esențiale ale fenomenului, numai câteva clase de proprietăți, din care se constituie o idee aproximativă şi abia apoi, prin sintetizări succesive se ajunge la ceea ce lingviştii numesc o „formă logică a reflectării raționale a esenței lucrurilor”[1].

În anii superiori de studiu al limbii române elevul va exersa trecerea de la raționamentul logic la faptul lingvistic, judecat din punct

[1] Vezi *Tratat de lingvistică generală*, Bucureşti, Editura Academiei, 1971, p.26.

de vedere gramatical. Temelia unei asemenea construcţii se pune în cele dintâi lecţii, cu care începe la copil aventura cunoaşterii.

Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor prevede asigurarea unor deprinderi, priceperi şi cunoştinţe temeinice, de lungă durată. Elevul grupei de grădiniţă şi al primelor clase de şcoală va putea să reproducă cu fidelitate la mare distanţă în timp atât cuvinte, cât şi poezii sau cântece, cifre şi operaţiuni aritmetice, care vor deveni o bază a formaţiei sale intelectuale, o zestre a afirmării lui viitoare. Profunzimea cunoştinţelor asimilate este probată în modul cum el reuşeşte să le mânuiască creator, eficient şi operativ. Priceperile şi deprinderile care se formează acum sunt esenţiale pentru toată devenirea intelectuală, afectivă, motrice, volitivă de mai târziu a copilului, care trebuie să-şi dobândească încredere în propria personalitate.

Principiul individualizării şi al diferenţierii învăţării valorifică aptitudinile, opţiunile, înclinaţiile fiecărui elev în parte, căci în funcţie de acestea se fixează sarcinile instructive. Cadrul didactic va trebui sa depisteze de la bun început nivelul de dezvoltare intelectuală şi coeficientul de inteligenţă ale elevului călăuzit pe drumul abia început al cunoaşterii. Se pot utiliza fişele de lucru individualizate, în care să se stabilească stadiul de evoluţie, strategiile de recuperare pentru elevii rămaşi în urmă la învăţătură, pentru care urmează a se organiza şi meditaţii sau consultaţii, ca şi stadiul de dezvoltare privind elevii avansaţi.

3.2. Funcţiile metodicii de profil

a. Funcţia instrumentală este cea mai importantă pentru limba română. Ea se manifestă la nivelul clasei I în toate compartimentele, de la scris la citit, la dezvoltarea vorbirii, compunere şi gramatică.

În fapt, aproape jumătate din orele planului de învăţământ, adică curricumului la clasa I, cititului, li se rezervă scrierii şi dezvoltării vorbirii. În clasele următoare ale ciclului primar numărul orele se diminuează la o treime, accentul punându-se pe perfecţionarea tehnicilor de muncă intelectuală.

b. Funcția informațională este prezentă încă în faza preabecedără a clasei I. Ea se manifestă în preocuparea de dezvoltare a vorbirii şi până în cea postabecedară, fiind implicată în metodica tuturor disciplinelor şcolare. Astfel, cunoştințele dobândite prin citire sunt îmbogățite cu elemente de limbă învățate de elev la orele de gramatică. Toate aceste cunoştințe acumulate în timp vor constitui baza teoretică a exprimării verbale şi scrise, necesare în întreaga viață. Există multe cazuri în care lacunele rămase din această fază a formării nu se vor mai recupera nicicând. Odată cu stăpânirea tehnicii cititului, orizontul de cunoaştere a copilului se lărgeşte, pentru că acum el are şansa de a folosi cartea după propria sa voință şi stabilindu-şi zonele de interes, într-o experiență spirituală a cunoaşterii care acum tocmai începe.

c. Funcția formativ-educativă a limbii române derivă din preocuparea de însuşire corectă a formelor gramaticale utilizate în vorbire. Drept aceea, chiar cu începere din clasa I scris-cititul se constituie ca o disciplină specială, ca apoi în anii următori accentul pus pe citit să se concretizeze într-o disciplină de bază în calendarul curricului şcolar al claselor II-IV, unde cititul ocupă un număr considerabil de ore.

În clasele I-III o disciplină, cum este dezvoltarea vorbirii, se completează cu orele speciale de compunere, care va deveni o direcție tot mai importantă a procesului didactic la clasele mai mari.

În orele consacrate cunoştințelor de limbă în clasele I şi II se pune accent pe pronunția corectă, pe exerciții de analiză şi sinteză fonetică, ce stau la baza învățării scris-cititului. În clasele III-IV acestea se constituie drept părți ale sistemului de studiu al gramaticii.

Cadrul didactic implicat în procesul instructiv-educativ trebuie să înțeleagă şi să conceapă aceste discipline, care se corelează între ele şi se influențează reciproc, ca un sistem unitar ce răspunde unor imperative, unor obiective comune. Nu este mai puțin adevărat că fiecare disciplină are metodele ei specifice, deosebite de la orele de literatură la cele de limbă. De asemenea, particularitățile fonetice ale unei limbi se deosebesc de ale altora. Nu mai puțin important este faptul că fiecărei etape de vârstă îi corespund anumite determinări psihopedagogice.

Există o metodă a predării limbii române care aplică principiile generale ale pedagogiei şi pe cele ale psihologiei învățării la realitatea concretă a domeniului acestei discipline. Exercițiul este utilizat cu mare succes la lecția de citire şi la cea de scriere. Conversația este utilizată la clasele I-II pentru lecția de analiză fonetică.

Apoi ea se foloseşte la lecțiile de analiză a textelor de citire, unde învățătorul nu se poate lipsi de metoda povestirii care intervine decisiv în lecția de citire cu texte ce au conținut istoric. De la activitatea de citire se trece spre analiza literară, învățătorul orientând elevii în activitatea cu cartea. Explicația este metoda indispensabilă lecției de analiză gramaticală.

3.3. Noi accente curriculare

Față de preceptele metodicilor tradiționale, în care actul instructiv-educativ are drept protagonist pe formatorul, pregătit să transmită învățătura spre elevii săi, raportul se schimbă în didactica actuală[2]. Acum **metodele activ-participative plasează în centrul atenției copilul**, ca actant principal, pus în situația de a descoperi singur ceea ce se cere asimilat, astfel că educatorul are rolul de călăuzitor. În interacțiunile adultului cu copilul factorul esențială este stabilirea diferențelor individualizante privind interesele, raportate la capacitățile fiecărui elev şi la stadiul, nivelul atins în procesul de dezvoltare. În funcție de acestea se poate fixa ritmul şi stilul învățării. Sarcinile de învățare se vor grefa pe experiența de viață şi pe capacitatea de înțelegere şi de asimilare a fiecărui elev.

Noul curriculum promovează conceptul de **dezvoltare globală** a copilului. Se accentuază astfel importanța tuturor domeniilor de dezvoltare a copilului preşcolar. Acesta va fi pregătit să gestioneze emoții, autocontrolându-şi opțiunile şi deciziile. El se va forma ca să devină tolerant, să accepte diversitatea, situațiile divergente, să perceapă cu perspicacitate cauzele şi relaționările dintre fenomene.

Nu numai în curriculumul învățământului preşcolar, ci chiar şi în cel al claselor primare **rolul jocului este esențial**, întrucât actul ludic se

[2] Vezi un document de politică educațională ca *Reperele fundamentale privind învățarea şi dezvoltarea timpurie a copilului între naştere şi 7 ani*, elaborat cu ajutorul Reprezentanței UNICEF din Romnia în anul 2007.

impune drept o formă esenţială de activitate didactică, având drept finalitate învăţarea. Prin joc copilul îşi defineşte personalitatea şi găseşte calea cea mai naturală de învăţare, de exprimare a conţinutului său psihic. De aceea, oricare lecţie din învăţământul preşcolar şi multe dintre cele ale claselor primare pot porni de la activitatea de joc. Este cea mai bună ocazie pentru educatorul-formator să observe cu atenţie copiii, stabilindu-le parametrii evoluţiei psihice, cognitive şi afective de la care să pornească în procesul de instruire.

În noul curriculum **evaluarea** nu mai urmăreşte dezvoltarea conform normelor unui întreg grup, ci ale fiecărui elev, privit ca individualitate. Cele trei funcţii ale evaluării sunt:

-**măsurarea,** a ceea ce a învăţat copilul,

-**predicţia,** ca pe baza nivelului de dezvoltare atins copilul să fie pregătit să treacă în etapa următoare de învăţare şi

-**diagnoza**, prin care se stabileşte ce frânează evoluţia firească a copilului pe viitor.

În funcţie de rezultatele personale, se propun măsuri, discutate cu părinţii în mod periodic, şi se adoptă strategii de învăţare şi de dezvoltare a unor aptitudini, abilităţi, capacităţi utile pentru creşterile viitoare. O evaluare nu este eficientă, dacă ea nu se face sistematic, concretizându-se prin portofoliul copilului, prin fişe, prin dialog cu părinţii.

Mediul educaţional trebuie să întrunească anumite condiţii spre a permite dezvoltarea liberă a copilului, pregătindu-l pentru a face pe viitor faţă unor imperative sociale, ca fiinţă adaptabilă, competitivă şi dinamică, în contextul interculturalităţii europene şi chiar mondiale.

Se schimbă acum şi **rolul familiei**, care în noul curriculum nu mai păstrează o poziţie imperativă, ci una cooperantă, de partener, dar unul implicat activ, zi de zi.

3.4. Câteva concluzii

- Ţinând cont de aceste funcţii de bază ale metodicii, se pot defini mai limpede obiectivele fiecărei lecţii în parte.

- Metodica trebuie să răspundă unor întrebări-cheie:

a.Ce conţinut are disciplina şcolară respectivă

b. În ce scop învaţă elevii, astfel stabilindu-se funcţiile respectivei lecţii

c. Cum se va structura lecţia în dinamica desfăşurării ei, ca proces al binomului predare-învăţare.

- Metodica este un ghid indispensabil în sprijinul cadrului didactic, care are misiunea de a transmite elevilor lui întregul conţinut configurat anume spre a fi însuşit cu uşurinţă.

- Ea face apel la creativitatea fiecărui cadru didactic, specializat şi desăvârşit prin experienţa sa la catedră an după an. De aceea metodica nu propune exemple absolute şi imuabile. Ea dă sugestii, puncte de reper. Cadrul didactic le va putea valorifica în funcţie de colectivul de elevi cu care lucrează şi în funcţie de ingeniozitatea sa.

Capitolul 4
Metode şi procedee de predare a limbii şi literaturii române în învățământul preşcolar

La nivelul învățământului preşcolar, curriculumul asigură o abordare armonios-sistematică a disciplinelor de studiu şi a tipurilor de activităţi de învățare, astfel ca prin extensie, echilibru, relevanță, diferențiere, prin progresie şi continuitate accentul să se pună nu pe materie, ci pe elevul care să-şi formeze anumite competențe.

Metodele de învățământ utilizate în procesul de instruire din învățământul preşcolar constituie o variabilă ce răspunde în mod concret de rezultatele activității şcolare. Ca cel mai activ aspect al didacticii, ele se cer adecvate scopurilor instrucției şi educației, acestea fiind raportate la specificul fiecărei discipline din curriculum. Ele funcționează ca nişte instrumente cu ajutorul cărora educatorul îşi atinge în lecție obiectivele propuse, acelea de a conduce elevii spre dobândirea de cunoştințe, deprinderi şi abilități noi. Metoda aleasă de educator mai depinde şi de genul operei literare analizate, de specificul lecției şi chiar de particularitățile clasei de elevi.

4.1. Convorbirea

Convorbirea este cea mai veche metodă didactică a lumii.

A. Rolul convorbirii în activitatea de educare a limbajului

În procesul de formare multilaterală a copiilor, convorbirea constituie un mijoc cu eficiență maximă în educarea limbajului, o formă, un procedeu care contribuie la fixarea, precizarea, aprofundarea, sistematizarea, verificarea cunoştințelor şi la activizarea vocabularului copiilor.

În grădiniță, convorbirea se desfăşoară ca activitate frontală, dar în acelaşi timp se pot organiza şi convorbiri libere, cu un număr restrâns de copii, în diferite momente ale zilei.

Convorbirea se organizează şi se desfăşoară pe plan verbal, în absența oricărui material concret, dar are la bază cunoştințele dobândite de copii pe parcursul celorlalte activități. Convorbirea, ca activitate frontală, contribuie prin intermediul metodei conversației la creşterea calitativă a posibilităților de exprimare corectă a copiilor. Întrebările educatoarei sunt un exemplu de exprimare corectă a numărului şi cazurilor la substantive, în flexionarea verbelor, în folosirea corectă a celorlalte categorii gramaticale.

Copiii ajung astfel să construiască corect diferite propoziții, simple şi complexe.

Acest tip de activitate îi obligă pe copii să folosească adecvat cuvintele, să-şi controleze vocabularul, să caute formulări potrivite pentru a reda cele gândite, cât mai fidel şi într-o formă corectă. De asemenea, îi ajută pe copii la formarea unui complex de deprinderi de exprimare corectă, deprinderi necesare atât în conversația uzuală, cât şi în activitatea şcolară.

Convorbirea are rolul de a învăța pe copii cum să opereze pe plan mintal şi de aceea este considerată din punct de vedere al structurii, cea mai grea formă de activitate din grădiniță, fiind mult mai apropiată de lecția din şcoală.

B. Unele aspecte ale organizării şi desfăşurării activității de convorbire

Activitățile de convorbire se planifică la perioade mai lungi de timp, după ce, în prealabil, se desfăşoară activități de observare, povestire, lecturi după imagini, jocuri didactice, după un ciclu de activități cu aceeaşi temă, pentru a sintetiza cunoştințele copiilor, de a fixa şi de a verifica cunoştințele dobândite în legătură cu o categorie de obiecte, activități sau fenomene.

Organizarea şi desfăşurarea acestora necesită din partea educatoarei o pregătire temeinică.

Astfel, convorbirea „Toamnă, toamnă harnică şi de toate darnică” poate fi planificată după un şir de activități de observare ca: „Fructe de toamnă”, „Legume de toamnă”, lecturi după imagini: „Munca oamenilor toamna”, „La cules de vie” şi chiar o memorizare *Toamna*.

În desfăşurarea activității de convorbire sus-numite se poate folosi diafilmul *Frunza* de Emil Gârleanu.

Introducerea în activitate se realizează printr-o ghicitoare:

„Frunzele pe ramuri au îngălbenit,

Plouă, plouă întruna,

Cine a venit?”

Apoi se trece la desfăşurarea activităţii, cu ajutorul întrebărilor (chestionarul fiind întocmit, în prealabil, de educatoare).

De ce aşteptăm cu bucurie toamna?

De ce au îngălbenit frunzele?

De ce cad frunzele, toamna?

Unde au plecat păsările călătoare? De ce?

Ce flori apar în acest anotimp?

Ce fac oamenii în grădini, livezi, pe câmp?

Ce pregătiri fac oamenii pentru iarnă?

În această activitate se creează o atmosferă propice dezbaterii, dând posibilitatea copiilor să formuleze mai multe răspunsuri la o întrebare. De exemplu, la întrebarea: „De ce aşteptăm cu bucurie toamna?”, copiii pot da mai multe răspunsuri, ca: „Eu aştept cu bucurie toamna, ca să vin la grădiniță”, „Mie îmi place toamna, pentru că mănânc mere, pere, struguri”, „Eu iubesc toamna, pentru că este cea mai bogată”.

Pentru fiecare întrebare, copiii sunt stimulaţi să formuleze cât mai multe răspunsuri, având posibilitatea să-şi exprime cât mai diverse păreri. Atenţia educatoarei trebuie să fie îndreptată, însă, spre modul de formulare a răspunsurilor, care să fie corecte din punct de vedere gramatical. Copiii vor fi antrenaţi să folosească cât mai multe cuvinte noi pentru ca acestea să intre în vocabularul lor activ.În cadrul unor convorbiri poate fi folosită metoda asaltului de idei (brainstorming) care oferă posibilitatea unor discuţii libere, stimulează copiii în găsirea celor mai originale şi plăcute soluţii.

Astfel, în convorbirea cu tema „Ce ştim despre iarnă?”, prin versurile-întrebare: „A venit iarna la noi, după ce-o cunoaşteţi voi?” - fiecărui copil i se cere să caracterizeze printr-un cuvânt anotimpul iarna. În urma folosirii acestei metode, copiii găsesc foarte multe cuvinte, ca de exemplu: ger, zăpadă, fulgi, gheaţă, viscol, frig, omăt (referitoare la caracteristicile iernii), sanie, derdeluş, patine, schiuri, om de zăpadă (referitoare la jocurile copiilor în acest anotimp), fular, mănuşi, căciulă, palton, cisme, ghete (referitoare la îmbrăcăminte), pom

de iarnă, Crăciun, cadouri, Moş Crăciun, colindători, pluguşor (referitoare la datini şi obiceuri).

Asemănător se poate proceda şi în convorbirea cu tema „Ce doreşti să-ți aducă Moş-Crăciun?”, în care copiii îşi formulează cu fantezie dorințele în întâmpinarea serbării pomului de iarnă.

Pentru că la grupa mare copiii dispun de cunoştințe mai bogate, ei au posibilitatea de a înțelege cu mai multă uşurință diferite aspecte ale mediului înconjurător. De aceea trebuie să fim mai pretențioşi în ceea ce priveşte vocabularul folosit în dialogul cu ei şi nu mai puțin cu privire la exprimarea viitorilor elevi. Astfel, la grupa mare-pregătitoare, după o serie de activități ce au vizat anotimpul primăvara, poate fi organizată o convorbire cu tema: „Ce ştim despre primăvară?”. Aceasta are drept scop sistematizarea cunoştințelor referitoare la diferite aspecte caracteristice ale acestui anotimp, perfecționarea exprimării corecte, coerente, în propoziții şi fraze, activizarea vocabularului copiilor.

Activitatea poate începe prin versurile lui Vasile Alecsandri:

„A trecut iarna geroasă,
Câmpul iată a-nverzit,
Rândunica cea voioasă
La noi iarăşi a sosit.”

În desfăşurarea activității, prin întrebările formulate se stimulează vorbirea copiilor. Vocabularul lor se îmbogățeşte, recurgându-se la folosirea unor cuvinte şi expresii pe care copiii şi le-au însuşit în alte activități.

Pentru sintetizarea celor discutate şi pentru a crea o atmosferă favorabilă, educatoarea interpretează cu copiii cântece de primăvară, recită poezii împreună cu ei.

Jocul didactic îndeplineşte multe funcții într-o convorbire şi introducerea lui într-un moment bine ales contribuie la crearea unei atmosfere de destindere, datorită caracterului său spontan. De exemplu, în convorbirea cu tema „Atenție la semafor!”, poate fi inițiat, fără prea mare efort, cu ajutorul unui semafor în miniatură, un joc aplicativ cu aceeaşi temă care să antreneze majoritatea copiilor.

La activitatea de convorbire cu tema „Cu ce călătorim?” se urmăreşte verificarea şi sistematizarea cunoştințelor referitoare la mijloacele de locomoție, dar mai ales exprimarea în propoziții şi fraze

corect formulate din punct de vedere gramatical, şi nu în ultimă instanţă îmbogăţirea şi activizarea vocabularului.

Având în vedere adevărul că majoritatea copiilor cunosc principalele mijloace de locomoţie, se poate face o clasificare a lor în funcţie de mediul în care se deplasează. Prin întrebări adresate întregii grupe, copiii sunt solicitaţi să enumere mijloacele de locomoţie cu care putem călători pe uscat, pe apă, în aer, apoi a-i pune în situaţia să vorbească din ce în ce mai mult, urmărind în felul acesta exprimarea copiilor, li se cere să alcătuiască scurte ghicitori despre mijloacele de locomoţie. Preşcolarii pot formula o serie de ghicitori ca:

„Are vagoane, merge pe şine, dar nu e tren,"

„Are motor şi două roţi,

Ghiceşte, dacă poţi."

„Trage multe vagoane şi face: u-u-u" etc.

Formulările copiilor ne dau posibilitatea să constantăm că, în majoritate, au cunoştinţe suficiente şi ştiu să le folosească în situaţii adecvate, au un vocabular bogat, se exprimă în propoziţii corect formulate. Considerăm că activităţile de convorbire pot fi optimizate şi înviorate prin introducerea bine gândită, în diferite momente ale activităţii, a unor versuri, a unor ghicitori sau a unui cântec, printr-o siluetă, păpuşă, tablou, dar, mai ales, prin introducerea unor elemente de joc.

Bine organizate şi desfăşurate, convorbirile oferă prilejul verificării exprimării copiilor, sub toate cele trei aspecte: fonetic, lexical şi gramatical.

4.2. Jocul didactic

A. Locul şi importanţa jocului în activitatea instructiv-educativă din grădiniţa de copii

Jocul este principala formă de activitate în grădiniţa de copii. Pentru un copil sănătos, nimic nu este mai impropriu decât starea de apatie şi nemişcare. Jocul este tot atât de necesar dezvoltării multilaterale a copilului ca şi lumina soarelui.

În concluzie, se poate spune că jocurile copiilor sunt o formă de activitate în care se reflectă, în mod specific, unele relaţii între oameni şi, mai ales, relaţii de muncă. Jocul copilului trebuie îndrumat de către

adult, fără ca spontaneitatea copilului să fie stingherită. Pentru copil, jocul este distracție, este învățătură, este muncă, mijloc prin care se educă, mijloc eficient de cunoaştere a lumii înconjurătoare şi de educare a limbajului.

Jocul didactic este:

1. Specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv şi educativ cu cel distractiv.

2. Tip de joc prin care educatorul consolidează, precizează şi verifică cunoştințele predate copiilor, le îmbogățeşte sfera de cunoştințe. Conținutul, sarcina didactică (problema intelectuală), regulile şi acțiunile de joc (ghicire, surpriză, mişcare, etc.) conferă jocului didactic un caracter specific, înlesnind rezolvarea problemelor puse copiilor.

Jocul didactic ocupă un loc deosebit de important în dezvoltarea vorbirii copiilor preşcolari, deoarece forma de joc antrenează copilul în stimularea şi exersarea vorbirii în direcția propusă în cadrul fiecărui joc, fără ca el să conştientizeze acest efort. Eficiența jocurilor didactice față de celelalte activități frontal dirijate constă în faptul că la desfăşurarea lor participă toți copiii din grupă, depunând acelaşi efort de gândire şi de exprimare.

Jocul didactic constituie un important mijloc de educare a limbajului copiilor în vederea şcolarizării.

Prin intermediul lui se fixează, se precizează şi se activizează vocabularul copiilor. Se aduce o contribuție la îmbunătățirea pronunției, la fixarea unor noțiuni, la însuşirea unor construcții gramaticale necesare formării deprinderii de citire şi scriere în clasa I.

Pornindu-se de la cunoaşterea dezvoltării psihofizice a copilului preşcolar, în special a limbajului acestuia, de la cunoaşterea cerințelor învățământului şi a posibilităților de adaptare a fiecăreia dintre aceste cerințe, se poate conferi experiență sporită jocului didactic de dezvoltarea limbajului şi exersare a vorbirii, dacă se folosesc metodele activ-participative. Astfel obiectivele dezvoltării limbajului şi comunicării orale se realizează la un nivel optim prin variante de jocuri didactice concepute sau adaptate scopului urmărit.

Deseori, educatoarea îşi propune să îmbogățească conținutul unor jocuri didactice de dezvoltare a limbajului şi a comunicării orale descrise în literatura de specialitate şi să creeze unele variante noi,

menite să contribuie la optimizarea sarcinilor şi obiectivelor programei, la valorificarea potenţelor intelectuale ale copiilor, în special la grupa mare şi la grupa pregătitoare.

B. Clasificarea jocurilor didactice de educarea limbajului

Considerând exigenţele programei în vigoare în învăţământul preşcolar, cunoscându-se cerinţele programei clasei I, ţinându-se seama de greşelile tipice constatate la preşcolari, se poate realiza o grupare a jocurilor didactice după cum urmează:

1. Jocuri didactice pentru dezvoltarea laturii fonetice a limbajului;

2. Jocuri didactice pentru formarea deprinderii de exprimare corectă din punct de vedere gramatical;

3. Jocuri didactice pentru precizarea şi activizarea vocabularului.

Prin folosirea jocurilor didactice astfel grupate, copiii sunt pregătiţi în următoarele direcţii:

-să pronunţe corect toate sunetele limbii române;

-să folosească în vorbire cuvinte care denumesc obiecte şi fenomene din mediul înconjurător (substantive), cuvinte care ţin locul unor nume (pronume), cuvinte care exprimă un număr, o determinare numerică sau ordinea obiectelor prin numărare (numerale), cuvinte care denumesc acţiuni (verbe), cuvinte de legătură;

-să folosească formele articulate şi nearticulate ale substantivelor la singular şi la plural şi terminaţiile cazurilor substantivelor – mai ales la genitiv şi dativ;

-să folosească în contexte diferite numeralele cardinale şi ordinale;

-să schimbe formele verbului după persoană şi număr şi să deosebească timpurile verbului (prezent, trecut, viitor);

-să exprime corect acordurile gramaticale;

-să realizeze analize fonetice prin metoda fonetică, analitico-sintetică;

Pentru formarea unor comportamente verbale corecte la copiii preşcolari, se poate folosi o strategie didactică ce implică atât metode şi procedee tradiţionale, cât şi pe cele moderne, activizante.

Dintre procedeele folosite, pot fi amintite:

-repetarea într-o formă corectă a răspunsului copilului;

-repetarea formei corecte de către copil;

-adresarea cererii de a-şi exprime singur răspunsul într-o formă corectă;

-corectarea ori de câte ori a fost nevoie a copilului care a greşit;

-activizarea tuturor copiilor;

-tratarea diferențiată a copiilor;

-prezentarea în toate împrejurările a unor modele de exprimare corectă sub aspect gramatical.

Folosindu-se asemenea procedee, se pot pune în evidență comportamentele verbale specifice preşcolarilor mari, greşelile tipice de ordin gramatical săvârşite de aceştia. Corectarea vorbirii şi cultivarea limbii române se realizează în vederea pregătirii copiilor pentru şcoală.

Educatoarea trebuie să acorde o atenție deosebită asigurării materialului ilustrativ necesar desfăşurării jocului didactic. Ea ştie că ponderea jocurilor didactice cu material față de jocurile didactice verbale este mai mare la această vârstă, dat fiind caracterul corect-situativ al gândirii preşcolarilor.

Necesitatea utilizării materialului didactic este determinată de relațiile existente între cunoştințele copilului şi limbaj, de interacțiunea dintre obiect-imagine mentală-cuvânt. În acest fel va fi respectată principala cerință a învățământului intuitiv. Astfel intuiția poate să fie dirijată spre a fi sistematică, activă şi corelată cu interesele şi trebuințele copilului.

Pentru buna desfăşurare a jocurilor didactice organizate la grupă, e necesar să se asigure un cadru stimulativ, în scopul participării, antrenării şi stabilirii unor relații între educatoare - copil, copil- copii, copil-grupă.

Atât în cadrul desfăşurării jocurilor, cât şi după parcurgerea unui grup de jocuri didactice, se va analiza gradul de realizare a obiectivelor propuse şi nivelul de însuşire a conținutului, de formare a deprinderilor de exprimare orală a preşcolarilor.

4. Metodica organizării şi desfăşurării jocului didactic

Eficiența procesului instructiv-educativ din grădiniță depinde atât de stabilirea adecvată a conținutului cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor, cât şi de modalitățile prin care ajung să fie însuşite de copii.

Jocul didactic se desfăşoară în grădiniță cu grupa întreagă sau individual, în grupe mici, având rolul de pregătire a unor activități şi, mai ales, de consolidare şi fixare a cunoştințelor şi deprinderilor.

Obiectivele jocului didactic sunt în interdependență cu obiectivele celorlalte forme de activitate din grădiniță, fiind o parte componentă a unui sistem de activități.

Jocul didactic are un conținut variat şi o funcționalitate multiplă: însuşirea, fixarea şi sistematizarea unor cunoştințe, formarea unor deprinderi şi aplicarea lor în practică.

a) Pregătirea jocului didactic

Ca orice activitate organizată cu copiii, şi jocul didactic trebuie pregătit din vreme şi cu multă atenție, pentru a asigura buna lui desfăşurare şi mai ales pentru a ne asigura că finalul lui va fi o reuşită.

Dintre măsurile prealabile luate în acest sens, amintim pe cele mai importante:

- planificarea judicioasă a jocurilor didactice, ținând cont de tematica propusă de programă;
- cunoaşterea amănunțită a jocului diactic planificat;
- raportarea acestuia la particularitățile de vârstă şi individuale ale copiilor;
- întocmirea proiectului de activitate sau a unei schițe cu principalele obiective urmărite, precum şi cu strategia aleasă.
- asigurarea cerințelor pe care să le îndeplinească mijloacele de învățământ;
- pregătirea grupului de copii.

b) Desfăşurarea jocului didactic

Indiscutabil, jocul didactic este cel mai eficient mijloc pentru dezvoltarea gândirii şi vorbirii preşcolarilor. Eficiența lui sporită față de

celelalte activităţi constă în faptul că la desfăşurarea lui participă toţi copiii, depunând acelaşi efort de gândire şi exprimare.

Aşadar, reuşita jocului didactic depinde de buna lui organizare şi de conducerea metodică, potrivit principalelor lui momente (etape):

- Introducerea în joc are rolul de a crea copiilor dispoziţia necesară pentru activitate. Suscitarea interesului pentru ea se face în momentul familiarizării cu tema respectivă;
- Prezentarea şi intuirea materialului în întregime sau parţial;
- Anunţarea temei activităţii simplu şi concis formulată;
- Explicarea jocului ce urmează să se desfăşoare, în care educatoarea face pe deplin înţelese atât acţiunea jocului cât şi regulile care îl reglementează. Ea indică modul de folosire a materialului, precizează sarcinile copiilor, folosind un limbaj simplu, însoţit de o mimică adecvată.
- Pentru a se asigura dacă preşcolarii au înţeles explicaţiile, educatoarea desfăşoară „jocul de probă", în care dirijează şi explică fiecare acţiune.
- Executarea jocului are loc sub conducerea educatoarei care urmăreşte mai multe probleme: respectarea regulilor, reamintirea lor atunci când este necesar, îndeplinirea corectă a sarcinii didactice, atragerea în joc a tuturor copiilor, sprijinirea celor care nu reuşesc să efectueze corect sarcina, îmbinarea armonioasă a elementelor de joc cu cele instructive, pregătirea copiilor pentru autoconducerea jocului, introducerea unor noi variante de joc, complicarea lui.

Jocuri-exerciţiu este denumirea convenţională dată unei categorii de exerciţii de vorbire îmbinate cu elemente de joc, îmbrăcând o haină atractivă. Astfel se trezeşte interesul copiilor pentru executarea unei sarcini didactice şi se întreţine efortul necesar executării ei.

J.Piaget atestă adevărul că „jocul- exerciţiu constă în repetarea pentru plăcerea activităţii însuşite, pe alte căi, în scopul adaptării". El îndeplineşte o funcţie fonetică, dar şi informativă, fiind acela ce angajează plenar copilul. Este o angajare atât pe verticală, cât şi pe orizonală, a activităţilor psihice, care îşi împlinesc funcţia loor formatoare

Exerciţiile- joc se desfăşoară în grupuri mici de copii şi în muncă individuală, chiar şi frontal, în scopul pregătirii verbale a activităţilor dirijate. Ele au calitatea de a putea fi adaptate nivelului de dezvoltare a

limbajului fiecărui copil şi de a permite repetarea exerciţiului de atâtea ori cât este necesar, pentru a se obţine saltul calitativ pe o treaptă superioară de dezvoltare a copilului.

În acelaşi timp, ele permit trecerea de la uşor la mai greu, prin paşi mărunţi, adaptaţi ritmului individual al fiecărui copil (tratare diferenţiată).

Atractivitatea se obţine prin formele noi sub care se prezintă aceeaşi sarcină, prin folosirea altor materiale didactice, prin alternanţa unor sarcini cu altele, de acelaşi grad de dificultate. Planificarea acestui gen de exerciţii se face paralel cu proiectarea celorlalte activităţi de educarea limbajului, urmărindu-se progresiv obiectivele acesteia, venind în sprijinul realizării obiectivului general (pregătirea copilului pentru activitatea şcolară).

Metodica desfăşurării acestor exerciţii este următoarea:

a) copii sunt introduşi în mod atractiv în exerciţiul-joc, prin trezirea şi menţinerea interesului pentru el;

b) educatoarea explică şi demonstrează exerciţiul pe care copiii îl au de realizat;

c) copiii execută exerciţiul, sub supravegherea educatoarei;

d) educatoarea sintetizează materialul verbal exersat, analizează şi apreciază munca preşcolarilor.

De obicei, jocurile-exerciţiu precedă jocurile-didactice, pentru familiarizarea copiilor cu expresiile, cuvintele sau imaginile folosite în timpul acestuia.

Ex: Înaintea jocului didactic „Cu ce sunet începe sau se sfârşeşte cuvântul?”, desfăşurat la grupa mare , se poate organiza în activitatea de dimineaţă jocul-exerciţiu: „Priveşte şi citeşte”, care are ca obiectiv recunoaşterea şi pronunţarea literelor.

În desfăşurarea jocurilor didactice, pe lângă forma clasică frontală, am trecut la îmbinarea formelor: individuală, frontală şi pe grupuri, pentru o mai bună activizare a tuturor copiilor, pentru imprimarea unui ritm activ de participare a lor la joc. Aceste forme de desfăşurare pot alterna pe tot parcursul activităţii, plasându-se în momente prielnice ale jocului didactic.

Ex: „Animalele şi puii lor” are ca obiectiv de referinţă pronunţarea unor onomatopee, reprezentând graiul animalelor:

Etapele activităţii	Formele de activizare	Acţiunea copiilor
Captarea atenţiei	Frontal	Privesc, ascultă.
Reactualizarea cunoştinţelor	Individual	Recunosc animalele şi puii. Pronunţă onomatopee.
Dirijarea învăţării	În grupuri şi individual	5 copii aleg imaginile unor animale şi pronunţă fiecare onomatopeele.
Evaluarea activităţii	Individual	Fiecare copil pronunţă glasul animalului sau a puiului, a cărui imagine o trage din cutia cu surprize.

5. Modele de jocuri didactice

Prin jocul „Păcăleşte-mă pe mine!” copiii au fost solicitaţi să găsească cuvinte care să se deosebească de cuvântul meu printr-un singur sunet. Exemplu: Eu am pronunţat cuvântul „rac”, iar copiii au substituit sunetul (r) cu sunetul (l) - rezultând cuvântul „lac” (loz-roz, paie-baie, bere-pere). Jocul s-a desfăşurat fără material, având în vedere că nivelul grupei (6-7 ani) a fost corespunzător, întrucât copiii cuprinşi în experiment au frecventat 4 ani grădiniţa.

Pentru înţelegerea noţiunii de propoziţie, pentru a forma deprinderea copiilor de a se exprima corect, am desfăşurat jocul în care am folosit ilustraţii care să-i ajute să înţeleagă faptul că, pentru a alcătui o propoziţie, este necesară o înlănţuire, o relaţie logică între cuvinte. Astfel, o imagine reprezintă aspecte din poezia (cunoscută de copii) „Zdreanţă” de T. Arghezi. Copiii au fost solicitaţi să formuleze propoziţii, privind ilustraţia respectivă, apoi le-am cerut să alcătuiască propoziţii după alte ilustrate mai puţin cunoscute (ilustraţii: „camera fetiţei”, „peisaj de primăvară”, „jocul fetiţei în grădină”). Le-am solicitat să folosească cuvinte cunoscute din mediul înconjurător pentru a alcătui verbal, liber, propoziţii.

Pentru îmbogăţirea vocabularului, pentru a-i obişnui pe copii cu o exprimare corectă, i-am antrenat într-un viu dialog despre povestirile

cunoscute, dirijând observaţia copiilor spre legăturile ce se stabilesc între cuvintele unei comunicări.

Ştiind că jocurile în care se folosesc jetoane cu imagini contribuie la dezvoltarea capacităţii de analiză şi sinteză fonetică, pot fi antrenaţi copiii în jocuri de sortare a imaginilor după anumite criterii, în jocuri de constituire de imagini, dându-le de fiecare dată alte sarcini. Astfel, copiii şi-au îmbogăţit vocabularul cu cuvinte pe care le-au raportat la imaginile corespunzătoare.

În scopul de a-i introduce pe copii în tehnica exprimării corecte, am organizat jocuri didactice de completare a propoziţiilor cum sunt:

- „Continuaţi ce spun!”
- „Fii atent şi completează!”
- „Ce cuvânt lipseşte?”

Se urmăreşte astfel o omogenizare relativă a grupei de copii, având în vedere particularităţile individuale ale copiilor, participarea lor activă la procesul instructiv-educativ.

Exerciţiile de completare a propoziţiilor se face gradat, începând cu cele care cere un efort mai mic (găsirea subiectului, predicatului), trecând apoi la cele mai puţin dificile (complement, atribut).

Concluzii:

a) În completarea propoziţiilor din care lipsea subiectul – din 24 de copii prezenţi, 22 au sesizat cuvântul care lipsea (92,3%). Exemplu: „... citeşte o carte.”; „... coase un ciorap.”; „... face o injecţie.”

b) În completarea propoziţiilor din care lipsea predicatul, din 24 de copii prezenţi, 24 au sesizat cuvântul care lipsea (100 %). Exemplu: „Profesorul...”, „” „Câinele...”; „Mama... rufele păpuşii.”, „Cenuşăreasa...”.

c) În completarea propoziţiilor ce necesitau introducerea unui complement, situaţia a fost: din 24 de copii, 17 au găsit cuvântul potrivit. Exemplu: „Oaia mănâncă...” (răspunsul a fost: mâncare, iarbă, fân, boabe).

d) Introducerea atributului (jocul:„Ce cuvânt lipseşte?”) a fost sesizată mai greu. Din cei 24 de copii, 16 au găsit cuvântul potrivit. Exemplu: „Elevul... îşi scrie lecţiile frumos” (harnic, silitor, cuminte); 3 copii adăugat complement în loc de atribut („elevul îşi scrie lecţiile frumos acasă”). De aici se trage concluzia că, atunci când cuvintele

care au rol de complement şi, în special, de atribut, sunt folosite mai rar, copiii operează cu ele mai greu.

După consolidarea deprinderii copiilor de a construi corect propoziții, s-au efectuat sistematic exerciții pentru înțelegerea sensului cuvintelor, explicându-se că unele cuvinte se pronunță la fel, dar au înțelesuri diferite, chiar în aceeaşi propoziție sau în propoziții diferite.

Educatoarea continuă să-i stimulez şi să-i dirijez pe copii şi în timpul jocurilor alese, care pot fi jocuri de construcție, jocuri de creație ori altele.

Versurile de mai jos, în care s-a folosit omonimul „bloc", dar care să însemne altceva decât „bloc de locuit". De exemplu: „bloc de desen", „bloc de gheață". Astfel, educatoarea începe versurile, ei continuă şi se pot obține versuri frumoase.

Pornind de la aceste exemple, cu ajutorul unor ilustrații, copiii pot fi ajutați să creeze şi alte versuri cu omonime. Astfel, împreună cu copiii, ea poate desfăşura jocul „Să găsim alt înțeles"- stimulând gândirea şi imaginația creatoare a copiilor, deprinzându-i să creeze şi ei versuri scurte cu asemenea cuvinte. Versurile create împreună cu copiii au fost însoțite de imagini corespunzătoare.

Se explică jocul, exemplificând că un cuvânt ca „lac" poate însemna „lac"- apă, „lac"- unghii, „lac"- mobilă.

Iată exemple de versuri create cu copiii, în care s-au folosit omonime:

„Eschimoşii ne învață
Cum se stă-ntr-un ... bloc de gheață,
Dar şi noi le arătăm,
Într-un bloc, ce bine stăm."

„Sar broscuțele în lac,
Stropind pantofii de lac.
Îmi fac unghiile cu lac,
Ca să-ți fiu ție pe plac.
Lucind mobila de lac,
Te-ai făcut de apă lac."

„Leul care stă în cuşcă
Se preface că nu muşcă.

Leul cel din portofel
Se preface-n fel de fel.”

Prin jocul didactic „Spune mai departe” pot fi urmărite **obiective** precum:

- respectarea acordului între subiect şi predicat,
- activizarea gândirii logice prin găsirea cuvintelor corespunzătoare ca sens şi
- rapiditatea în gândire.

În acest sens, se recurge, spre exemplu, la textul povestirii „Albă ca Zăpada şi cei şapte pitici” din care, intenționat, s-au omis unele cuvinte semnificative. În timpul jocului, copiii au dat dovadă de multă atenție, ascultând povestea, pentru a găsi rapid cuvintele omise pe parcursul expunerii. Participarea activă a copiilor dovedeşte că ei cunosc foarte bine conținutul poveştii şi, în mod special, dialogurile dintre Albă ca Zăpada şi oglindă, dintre mama vitregă şi Albă ca Zăpada, dintre pitici şi Albă ca Zăpada.

Dacă se reia jocul în alte activități, se pot folosi jucării, copiii formulând propoziții, care au ca subiect jucăria respectivă. Exemplu: „urs” – următorul copil completează, spunând mai departe: „Ursul doarme.”, altul: „Ursul doarme în bârlog.”, „Ursul mănâncă miere.”; „Ursul merge greu.”; „Ursul este jucăuş.”.

După epuizarea tuturor posibilităților de completare se schimbă jucăria. În activitățile alese se introduc în joc propoziții eliptice de subiect, pornind de la acțiunea efectuată de un copil şi completată de alți copii. Exemplu: „... se spală”; „... merge repede.”. Răspunsurile copiilor au fost numeroase: „Mama se spală.”; „Sora mea se spală.”; „Pisica se spală”; „Costel se spală.”; „Trenul merge repede.”; „Maşina merge repede pe şosea.”; „Sora mea merge repede la şcoală.”; „Eu merg repede la grădiniță.” etc.

Prin jocul didactic „De-a şcoala” se urmăreşte evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului şi a comunicării orale a preşcolarilor sub aspect fonetic, lexical, gramatical, expresiv. Ca material didactic, în joc se utilizează imagini ce desemnează anumite **obiecte**, cerându-li-se copiilor:

-să denumească cuvinte,

-să spună cu ce sunet începe cuvântul,

-să despartă cuvântul în silabe,
-să alcătuiască o propoziție cu respectivul cuvântul,
- să găsească omonime cu ajutorul imaginilor afişate pe panou, prin unele cuvinte.

Mânuirea materialului, acțiunea, aplauzele, ca şi alte elemente de joc, au fost cuprinse în chiar desfăşurarea activității respective, pe tema „Ce putem face cu mâinile?" O activitate desfăşurată în urma unei vizite întreprinse la şcoală cu câteva zile înainte cu copiii grupei pregătitoare, avea drept target să reactualizeze cunoştințele cu privire la rechizitele şcolare şi la modul lor de utilizare în diferite contexte. După finalizarea jocului, pentru verificarea performanței, se poate cere copiilor să deseneze sub imaginea de pe fişă tot atâtea liniuțe câte silabe are cuvântul, iar cu o culoare roşie să încercuiască silaba care începe cu un anumit sunet (t, m, c etc.).

Prin jocurile desfăşurate în scopul însuşirii tehnicii de despărțire a cuvintelor în silabe, copiii se obişnuiesc să separe cuvintele. În mod concret, însoțind pronunția prin ținerea sub barbă a dosului palmei pentru a sesiza de câte ori se deschide gura când este despărțit un cuvânt în silabe, se urmăreşte, deci, numărul de silabe din care se alcătuieşte cuvântul pus în discuție.

Pentru a-i stimula şi antrena cât mai mult să participe la activitaea prin care să învețe, să se deprindă cu despărțirea în silabe, se pot crea versuri semnificative pentru cuvânt cu o silabă, cu două, trei şi patru silabe.

Grupajul de versuri este semnificativ începând chiar cu versurile care îndeamnă copiii la răspunsuri, la creativitate.

„De veți fi atenți la mine,
Mă veți întrece, ştiți bine.
Cuvinte dintr-o silabă
Vă rostesc acum degrabă:
(ac, ou, şa, om, sac,...)
Dar voi ştiți cu mult mai mult-
Să despărțiți un cuvânt.
Spuneți dar, fără zăbavă,
Cuvinte dintr-o silabă."

Cuvintele găsite de către copii au fost aşezate în grupajul de versuri în ordine alfabetică şi însoțite de imagini semnificative.

Pentru cuvintele alcătuite din două silabe se pot folosi versurile:

„Puneți mânuța sub barbă
Şi rostiți acum cu mine: ma-mă;
Dac-ai deschis gura bine
Numără şi apoi spune:
Câte silabe conține?”
(două)
„Vreți să-mi spuneți mai departe
Vorbe din două silabe?”

Pentru a atinge **un obiectiv-cheie** cum este formarea la copii a deprinderii de exprimare orală corectă, se pot alege cele mai potrivite metode şi mijloace. Activizându-se copiii în procesul cunoaşterii, se cultivă dialogul viu: educatoare- copil, copil-educatoare, spre a se cunoaşte individualitatea fiecăruia.

Spre a asigura o participare activă, creativă a copiilor, cărora trebuie să li se capteze şi să li se mențină interesul, se folosesc procedee prin care copiii sunt solicitați emoțional de către educator.

Indiferent de obiectivele urmărite în jocurile didactice, esențială este asigurarea prezentării sarcinilor diadactice într-o formă atractivă, saturată de elemente de joc. Astfel se facilitează rezolvarea optimă a acestora, pentru a stimula gândirea copiilor, trezind la aceştia dorința de a-şi comunica gândurile şi impresiile, plăcerea de a se juca.

În funcție de nivelul determinat de posibilitățile mentale specifice, se recurge la povestirile, convorbirile, jocurile libere ale copiilor în activitățile din grădiniță. Pentru ca acestea să ajungă şi să se mențină la parametrii doriți, este necesar ca vorbirea copilului să fie susținută şi stimulată şi în familie şi în grădiniță. Odată cu dezvoltarea limbajului şi a inteligenței, copilul are posibilitatea să-şi însuşească noi modele de conduită verbală şi, prin aceasta, o necesară experiență socială.

Urmărind ca **obiectiv** formarea şi dezvoltarea creativității verbale la copiii de 6-7 ani, care au nevoie de un exercițiu permanent cu

cuvintele, cu propozițiile şi cu frazele, se dezvoltă capacitatea lor de a se manifesta liber, pentru a dispune de un vocabular bine dezvoltat, pentru a avea un bogat volum de cunoştințe în ideea pregătirii pentru şcoală.

Astfel, se consideră necesar ca, prin jocurile didactice planificate, să se formeze copiilor deprinderea de a povesti întâmplări, evenimente şi cea de a expune idei cu uşurință, coerent şi logic, folosind un limbaj adecvat.

De aceea, când se planifică jocurile didactice care le solicită copiilor să relateze corect întâmplări scurte, constituind propoziții sau fraze cu acorduri corecte între părțile de propoziție, se ține seama ca la data respectivă copiii să aibă reprezentările necesare la care face apel jocul, corelându-se jocul didactic cu celelalte activități din grădiniță.

Se ştie că la vârsta preşcolară copiii au o deosebită bucurie de a asculta basme şi povestiri.

Pentru ca întreaga grupă de copii să aibă o vorbire coerentă şi expresivă, se urmăreşte să le formez următoarele **deprinderi**:

- de a reproduce cu uşurință poveşti cunoscute fără deviere de la subiect, păstrând o notă de originalitate;
- de a vorbi expresiv, cu respectarea tonului corespunzător conținutului;
- de a interpreta rolul personajelor.

Spre atingerea unor asemenea targeturi educatorul trebuie să se apropie de copii cât mai mult, să-i înțeleagă, să le ofer exemplul personal în exprimare, în expunerea unor povestiri sau întâmplări, în scopul de a-i stimula să-şi exprime gândurile şi să se manifeste liber în activitățile lor variate.

Pentru a verifica în ce măsură copiii stăpânesc cunoştințe şi deprinderi necesare însuşirii logice a unor idei prin povestire, se poate organiza jocul didactic „Să facem o poveste”.

Pentru desfăşurarea jocului se folosesc ca mijloace de învățământ jetoanele corespunzătoare unei ilustrații mai mari, pusă pe panou. Copiii sunt rugați să povestească, folosind cuvinte şi expresii pe care le cunosc din alte activități.

Ca elemente de joc, se valorifică întrecerea, aplauzele, mişcarea, mânuirea jetoanelor.

Regulile jocului- copilul care avea imaginea (jetonul) cu un element corespunzător ilustrației a răspuns. Exemplu: copilul care a

avut un jeton pe care era desenat un om de zăpadă, la îndemnul „Să facem o poveste după imaginea care corespunde jetonului tău”, a mers la panou, unde se află ilustrația corespunzătoare imaginii de pe jetonul său şi a răspuns: „Omul de zăpadă l-au făcut şi copiii din tablou, în care se vede că este anotimpul iarna”.

Pentru că răspunsul corect a fost apreciat, copilul respectiv a avut voie să fixeze jetonul său pe ilustrația de pe panou. Alți copii au formulat şi ei propoziții diverse. S-au utilizat toate ilustrațiile afişate pe panou şi toate jetoanele copiilor.

Deci jocul se poate desfăşura prin asocierea imaginii reprezentative la ilustrațiile corespunzătoare, respectând regulile jocului.

Toți copii, având câte o imagine în care a fost redat un aspect dintr-un anumit anotimp au urmărit:

- ce imagine va fi prezentată la panou;
- dacă au o imagine care poate fi asociată cu cea prezentată;
- să treacă la panou pentru a asocia imaginile şi pentru a formula propoziții care exprimă conținutul acestora.

Pentru a ajunge la un nivel de dezvoltare corespunzător în formularea propozițiilor, s-a început prin jocuri didactice mai simple, concrete.

Astfel, la început, s-au folosit jocuri în care imaginile au fost mult apropiate particularităților psihice şi vârstei copiilor (jetoane cu jucării, păpuşi, ursuleți, imagini din poveşti şi basme cunoscute, etc.) şi ilustrații care să corespundă jetoanelor, solicitând ca fiecare să formuleze propoziții sau fraze scurte şi logice, cu expresii frumoase, referindu-se la imaginea respectivă.

Pentru a verifica în ce măsură copiii stăpânesc cunoştințele şi deprinderile necesare unei însuşiri logice a ideilor, sub aspectul fonetic, gramatical, lexical, al alcătuirii de propoziții se pot introduce între jetoane şi alte imagini care nu au avut legătură cu tema jocului şi cu conținutul său.

Într-o altă variantă, s-a solicitat copiilor să înlănțuie o serie de propoziții care au fost formulate, în timp ce imaginile folosite de pe jetoane se afişează pe ilustrațiile mai mari de pe panou, cerându-se să se dea un titlu povestirii alcătuite de ei.

Jocurile s-au desfăşurat cu toţi copiii grupei, dar în mod diferit; copiii mai timizi se grupează în activităţi cu copiii mai vioi, mai operativi pentru a-i antrena şi pe ei să răspundă la activităţile de joc didactic.

Urmărind obiectivul unei verbalizări adecvate şi creatoare, la început rezultatele au fost mai slabe, dar cu timpul din dorinţa copiilor de a fi ascultaţi, au fost integraţi chiar şi copiii timizi.

Pentru a-i încuraja mai mult, ca să-şi exprime cu uşurinţă gândurile prin formulare de propoziţii şi fraze, s-a procedat în continuare ca în etapele de dimineaţă sau după-amiază să se valorifice cunoştinţele copiilor însuşite în mediul social, în diferite forme.

4.3. Problematizarea

Datorită strategiilor sale, aplicate pe verticală la toate clasele şi pe orizontală la toate disciplinele, **problematizarea** are nebănuite resurse educative, activizând elevii şi contribuind plenar la realizarea unui învăţământ formativ.

Ea se cere fructificată de la o vârstă cât de timpurie a elevului, pentru că din primii ani de viaţă ai copilului începe formarea şi dezvoltarea personalităţii sale. Astfel, copilul preşcolar ca dezvoltare psiho-intelectuală se află în stadiul inteligenţei preoperatorii, adică preconceptuale, care cuprinde etapa 2-7/8 ani.

Dacă la începutul acestei perioade copilul are procese cognitive precum percepţia, memoria, imaginaţia, gândirea şi limbajul legate strâns de contextul concret şi practic obiectual, după 5 ani în schimb copilul începe să se detaşeze de obiecte, pe care le analizează, le descompune mintal în elementele componente, le recompune şi le înţelege însuşirile şi stabileşte criteriile pe baza cărora ele pot fi examinate. Este etapa de vârstă când educatoarea trebuie să stimuleze gândirea celor mici prin recurgerea la metode active, valorificând spontaneitatea asociaţiilor, astfel ca adevărul căutat de cei mici să nu fie numai transmis, ci redescoperit de ei.

În literatura de specialitate problematizarea este identificată prin termeni ca: “învăţământ problematizat”, “instruire problematizată”, “predare pe probleme”, iar în România se utilizează mai ales termenii de “problematizare” şi de “învăţare problematizată”. Dacă alte metode

au o vechime milenară, problematizarea a început să fie teoretizată abia de la mijlocul secolului al XX-lea, când pedagogul polonez W. Okon a elaborat o concepție modernă despre învățământul problematizat, aplicat la diverse discipline.

Pivotul îl constituie o dificultate de natură teoretică sau practică, pe care elevul este chemat să o rezolve prin activitatea sa de cercenare, desfăşurată sub îndruparea educatorului-formator.Prin punerea unor probleme didactice, gândirea elevului este dirijată spre găsirea sau spre descoperirea unor soluții edificatoare. Desigur că dificultatea este construită de către educator, astfel ca elevul să o depăşească trecând peste nişte obstacole, prin care el dobândeşte noi cunoştințe, experiențe, deprinderi şi abilități. Premisa esențială este crearea de situații problemă de către educator.

Etapele activității didactice se structurează astfel:

- Organizarea situațiilor-problemă
- Formularea problemelor ivite
- Sprijinirea elevilor în rezolvarea acestora
- Sistematizarea şi fixarea cunoştințelor dobândite

Materialul cognitiv folosit pe parcursul acțiunii de problematizare a fost asimilat anterior sau pe traseul activității, în care educatorul poate recurge la una sau la mai multe metode de instruire. Problematizarea poate fi implicată în mai multe metode de învățământ, iar scopul atins astfel nu este numai dobândirea de noi cunoştințe, ci şi unele productiv-creative. Implicarea problematizării depinde de factori multipli precum:

-Conținutul şi obiectivele acțiunii de instruire

-Particularitățile de vârstă şi posibilitățile lor de receptare

-Interesele cognitive ale elevilor vizați

Pedagogul ceh J. Pokorny a stabilit o succesiune gradată a utilizării diferitelor metode şi procedee de instruire în care este implicată problematizarea, comentată şi de prof. univ Gheorghe Tomşa în studiul *Modalități de problematizare în cadrul activităților de observare şi lectură după imagini*:

1**. Elemente de problematizare introduse în alte metode** apar în situația comunicării din metodele expozitive, prin conceperea de întrebări-problemă sau prin recurgerea la întrebări cognitiv-productive din metoda de tip interogativ. În activitățile de observare şi de lectură după imagini, bazate pe percepția dirijată de către educatoare. Astfel,

prin conversaţie euristică educatoarea realizează împreună cu copiii o investigaţie sub forma unui schimb de idei şi informaţii. Percepţia copiilor este stimulată, orientându-le atât gândirea cât şi exprimarea verbală care va fi astfel activizată. Strategia problematizării este recomandată în grădiniţă cu începere din grupa mijlocie, ca ea să se extindă la grupa mare şi la cea pregătitoare. Copiii sunt încurajaţi să facă singuri observaţii independente, să realizeze experienţe simple, să măsoare, să ordoneze, să utilizeze corect unele informaţii, să descifreze sensurile unor imagini dând răspunsuri la întrebări. Ca să bea un pahar cu lapte, copilul ajuns la fermă trebuie să aleagă între cal, magar, vacă şi bou, aminalul care dă lapte. În lipsa cunoaşterii directe, se compară aceste animale, descoperindu-se ce au comun şi prin ce se deosebesc. Se poate recurge la un mulaj cu vaca, spre a observa ca ea este singurul animal între cele menţionate care are uger cu lapte. Prin conversaţie euristică se sintetizează în final, stabilindu-se ce produce vaca pentru oameni.

2. **Monologul problematizant** se utilizează ca metodă a expunerii problematizate, educatorul enunţând problema şi dezvăluind contradicţiile interne ce apar în rezolvarea ei, anunţându-şi criteriile de evaluare. Elevilor li se demonstrează drumul urmat spre descoperirea adevărului ştiinţific în care ei sunt antrenaţi, cu grade sporite de independenţă şi de participare activă.

3. **Dialogul problematizat** presupune comunicarea didactică între participanţii la acţiunea de instruire în căutarea unei soluţii. Dialogul problematizat ia forma conversaţiei euristice, a discuţiei în care elevii înşişi pun întrebările-problemă sau ia aspectul dialogului pe grupe, elevii antrenându-se activ faţă de problemele ce se pun. Chiar noile cunoştinţe se introduc din dicuţia educator-copil sub forma situaţiei problemă.

4. **Metoda problematizării propriu-zise** presupune rezolvarea independentă a problemelor. Ea are ca actant pe elev, îndrumat de educatorul care pune copilul în situaţia de a descoperi singur adevărul ştiinţific căutat cu ajutorul raţionamentului, al intuiţiei, al deducţiei, al analogiei etc., ca în cazul punerii în funcţiune a unui circuit electric, spre exemplu. Soluţia optimă aparţine ca opţiune elevului, iar verificarea soluţiilor şi a rezultatului aparţine educatorului.

5. **Metoda proiectelor** presupune conceperea inițială a unui plan dat, pe baza cărui elevul este pus într-o situație educațională de natură să-i sporească astfel cunoştințele şi să realizeze tema respectivă prin propriul efort. Elevul are autonomia alegerii soluțiilor pentru rezolvarea problemei asumate, el recurgând la operațiuni de examinare, evaluare, comparare şi gândire în mod cu totul independent. La clasele mai mari ale liceului şi apoi ale facultății, metoda aceasta este folosită pentru lucrări semestriale, anuale şi chiar la proiecte de diplomă.

6. **Metoda problematizării pe grupe**, care pot fi eterogene sau omogene ca nivel de pregătire, presupune ca fiecare participant să-şi asume rolul stabilit inițial ca sarcină didactică. Valorificarea şi evaluarea rezultatelor activității fiecărui grup pot fi realizate independent sau colectiv.

Selectarea şi aplicare diferitelor metode şi procedee de problematizare este dictată de conținutul învățământului, care se pretează eficient sau nu la această practică în funcție de particularitățile de vârstă şi de cunoştințe ale elevilor, cu interesele, motivele, capacitățile, priceperile şi deprinderile lor.

O tehnică importantă în plan didactic este cea a punerii întrebărilor la care să răspundă copiii. Întrebarea este, după opinia lui V.V. Zabotin, "o formă deosebită de gândire, aflată la granița dintre necunoscut şi cunoscut şi care precede raționamentele şi noțiunile noi şi ca atare contribuie la formarea acestora. " După funcția lor predominantă el distinge întrebări :

1. **reproductiv-mnemotehnice**, care îndeplinesc o funcție predominant cognitivă, ca: Ce este? Ce ați avut ?

2**. reproductiv-cognitive**, cu rol de a forma noțiuni, precum: Cine? Care este? Care sunt? Când?

3. **productiv-cognitive**, care stabilesc relații cauzale, ipotetice, ipotetico-deductive, stimulând operații superioare ale gândirii, de tipul: De ce? Dacă...atunci ? Ce s-ar întâmpla dacă....? Asemenea formulări interogative stârnesc curiozitatea epistemică, stimulând o activitate de căutare. Fiind problematice şi ca atare recomandate în activitatea educatoarei cu grupa mare şi cea pregătitoare, asemenea întrebări surclasează pe cele reproductiv-mnemotehnice şi reporductiv-cognitive, care fuseseră preferate, în schimb, în activitatea de observare de la grupa mică.

În activitatea de observare, prof. Gh. Tomşa distinge în funcţie de situaţii următoarele tipuri de întrebări:

a. Când dintr-o experienţă sau dintr-o acţiune dată **se deduce o însuşire**, se folosesc întrebări precum: De ce se rostogoleşte nuca? În mod logic se trece la o altă caracteristică prin întrebarea: De ce se aude zgomot la rostogolirea nucii şi de ce nu se aude zgomot la rostogolirea unei prune?

b. Pentru a încuraja copiii **să se orienteze spre tehnici de investigare,** se face apel la întrebări ca: Ce trebuie să facem ca să ştim ce se află sub coaja portocalei? Ce trebuie să facem pentru a şti dacă prunele sunt zemoase? Ce trebuie să facem ca să ştim cum este blana iepurelui? Ce trebuie să facem spre a afla ce se află sub coaja mărului?

c. Pentru **dezvoltarea gândirii copiilor** din grupa mijlocie se recurge la întrebări cu caracter ipotetic, precum: Ce s-ar întâmpla dacă nu am hrăni câteva zile peştii din acvariu sau păsările din colivie? Ce s-ar întâmpla dacă nu am alimenta autoturismul cu benzină ? Ce s-ar întâmpla dacă autobuzul nu ar avea faruri ?

d. Pentru a dirija gândirea copiilor **spre generalizări simple,** se recurge la întrebări de tipul: După ce putem cunoaşte că lupul este un animal sălbatic? Ce părţi ale corpului iepuraşului au formă alungită ?

În cadrul lecturilor după imagini se recurge la acelaşi gen de întrebări, cu specificarea deosebirii create de aspectele vizate ori descoperite prin intuirea materialului ilustrativ şi de specificul lecturii după imagini.

Chiar dacă nu este posibil ca un copil preşcolar să interpreteze perfect o imagine, el reuşeşte să răspundă întrebărilor puse cu profesionalism şi cu iscusinţă de către educatoare. De aceea este foarte important ca întrebările să ducă la atingerea obiectivelor lecţiei. Tipologic ele se divid în:

a. Întrebări ce **stimulează capacitatea copiilor de a stabili relaţii între elementele tabloului şi realitatea** obiectivă pe care ele o reprezintă (După ce ne putem da seama că tabloul reprezintă un sat în timpul iernii? Apoi o altă întrebare care solicită logica şi experienţa de cunoaştere a copilului: Cum a ajuns acolo gheaţa ?)

b. Întrebări care solicită **motivarea unor acţiuni** (De ce şterge mama praful în casă? sau De ce udă copiii plantele de la colţul naturii ? De ce se culeg fructele din pomi toamna?)

c. Întrebări care **previn consecințele acțiunilor** umane, ca: Ce s-ar întâmpla dacă nu s-ar culege grâul de pe câmp? Această întrebare va fi continuată logic de o alta: Pentru cine muncesc oamenii aflați pe câmp?

d. Întrebări ce **stimulează capacitatea copiilor de a sintetiza şi generaliza,** aşa ca: Ce culori foloseşte pictorul pentru a reda anotimpurile anului?

e. Întrebări care **solicită raționamentul deductiv**, precum: După ce ne dăm seama că aceşti copii iubesc animalele şi plantele? După ce ne dăm seama din imagine că vremea este caldă?

Aşa cum se utilizează în lecțiile de predarea limbii şi literaturii române în grădiniță, problematizarea potențează efectul conversației euristice oferind educatoarei posibilitatea de a face o adevărată gimnastică a minții cu cei mici.

Capitolul 5
Metode utilizate în învățământul primar, în cadrul orelor de limba română

A. Metode de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor

a) metode de comunicare orală:

- expozitive: povestirea, descrierea, explicarea ;
- conversative (dialogate): conversația, discuția colectivă, problematizarea;

b) metode bazate pe lectura textului scris (munca cu manualul): lectura explicativă, lectura independentă.

5.1. Povestirea

Povestirea a fost, aşa cum am demonstrat, o formă de activitate obligatorie în învățământul preşcolar, ca povestire a educatoarei, şi o formă de pregătire a preşcolarilor pentru alte activități. Şi în învățământul primar ea poate forma obiectul unei activități didactice (lectură) sau constituie o metodă utilizată într-o anumită secvență a activității, subordonată obiectivelor lecției respective, adesea folosită în alternanță cu metoda cadranelor. La clasa a II-a la lecția despre iarnă, primăvară, vară sau toamnă textul permite divizarea pe tablouri. Recurgem la un prim cadran cu expresii frumoase despre primăvară, respectiv cu epitete, comparații etc. Un alt cadran are propoziții lacunare, ce se cer completate cu unele cuvinte din textul dat. Un alt cadran cuprinde o imagine care i-a impresionat pe copii. In fine, un altul le cere elevilor să alcătuiască propoziții cu cuvinte date din cuprinsul lecției. Desigur că metodele gândirii critice nu pot fi o permanență a fiecărei lecții de limba română, întrucât ele creează o dispoziție specială micuților elevi, încât ei nu mai ies apoi uşor din starea de relaxare produsă. De aceea, recomandăm îmbinarea dibace a metodelor clasice, tradiționale, verificate de experiența didactică a multor generații de dascăli, cu cele mai recent implementate în învățământul primar românesc.

În genere, atunci când povestirea este obiectul unei lecţii de sine stătătoare, învăţătorul va trebui:
-să aleagă naraţiunea corespunzătoare vârstei copiilor şi care îndeplineşte condiţii certe de natură cognitivă, morală şi estetică;
-să-şi însuşească conţinutul povestirii, pentru a putea să o prezinte copiilor în mod coerent şi atrăgător;
-să prelucreze textul pentru a-l face comunicabil elevilor (în cazul unor texte mai lungi, unele secvenţe vor fi rezumate);
-să-şi stabilească intervenţiile personale, pentru a colora afectiv comunicarea, lărgind baza informativă, ca astfel să fie dinamizată acţiunea;
-să rezolve problema cuvintelor necunoscute, printr-unul dintre procedeele recomandate:
-să elimine cuvântul, înlocuindu-l printr-un cuvânt cunoscut;
-să adauge cuvântului necunoscut sinonimul cunoscut (în cazul în care cuvântul aparţine vocabularului activ), etc.
Desigur că pe măsură ce puterea de imaginaţie a elevilor se măreşte, povestirea se îmbină cu metode moderne dintre cele mai eficiente, de la explozia stelară, prin care pornind de la un cuvânt din lecţie copiii pun întrebările cele mai felurite(De ce... ?, Cum ...? Când...?), la brainstorming, de la care se ajunge la ciorchinele, eficient în lecţiile de recapitulare la explicarea unor cuvinte, prin realizarea unor scheme. La finele de lecţie se recurge şi la cvintet, prin care se dau 5 versuri, astfel că în primul este un substantiv, în al doilea două adjective, următorul are 3 verbe. Se construieşte o propoziţie cu 4 cuvinte şi se ajunge la un cuvânt –sinteză, precum dragoste, dărnicie, pricepere etc.

Povestirea se mai utilizează în structura unor lecţii în care ea reprezintă un element auxiliar.

În predarea sunetului/ literei noi, învăţătorul are la îndemână mai multe modalităţi, pentru detaşarea propoziţiei dintr-un context, între care povestirea. La clasa IV-a se poate împărţi clasa în mai multe grupe atunci când pe baza metodei ***Experţii*** se realizează tema ***Ştiu. Vreau să ştiu***. ***Am învăţat***. Fiecare grupă învaţă un fragment şi apoi îl spune. Pentru o învăţare activă se fixează 3 tabele. În primul este ***Ştiu că***...Altul este ***Ce aş mai dori să ştiu***, iar ultimul cuprinde ce **am învăţat**. Fiecare grupă are o denumire aparte, cu sarcini distincte de lucru. Grupul stă la o masă, are un conducător, care îi stimulează şi pe

cei timizi sau leneşi. Din fiecare copil trebuie valorificat ceea ce are bun.

5.2. Descrierea

Învățătorul înfățişează aspecte ale realității înconjurătoare: lucruri, ființe, fenomene ale naturii. El îi va conduce pe elevi înspre formarea capacității de a reda prin cuvinte imaginea unui obiect, a unei acțiuni. De reținut că descrierea se realizează nu numai asupra unui obiect (descriere statică), ci şi asupra unei mişcări (descriere dinamică). Ea este productivă în lecția cu tema ***Ştiu. Vreau să ştiu***. ***Am învățat***. La clasele a III-a şi a IV-a incitantă este metoda cubului, pe fețele căruia apar cerințe fixe:1. descrie, 2. compară, 3. asociază, 4. analizează, 5.aplică, 6. argumentează. Aruncându-se acel cub, pe rând elevii trebuie să răspundă sarcinilor menționate. Astfel, se discută, se compară, se aduc noutăți. Se pot evidenția însuşiri ale lucrurilor, trăsături pozitive sau negative ale personajelor din text.

5.3. Explicația

Învățătorul prezintă un caz nou (o situație, o expresie, un cuvânt), după care analizează conținutul, cauzele şi semnificația. Pentru potențarea efectelor, se recurge la mijloacele audiovizuale, mai ales la imaginile din laborator. Astfel se predau noțiunile gramaticale. Explicația se utilizează şi în lecția de consolidare, când prin metoda ciorchinelui, cu ajutorul liniuțelor, se stabilesc felurile substantivului, spre exemplu. Se explică la un text citit în clasă cuvintele mai grele.

5.4. Conversația

Este o metodă de utilizare generală, în toate clasele şi la toate obiectele de învățământ. La o lecție nouă se recurge la conversația de spargerea gheții. Prin harta povestirii, se realizează căsuțe, ca la ciorchine, dar se dau numai unele elemente. Se cere în final să se propună un alt deznodământ al unei întâmplări, narațiuni. În funcție de scopul urmărit, se disting mai multe tipuri de conversație:

a) conversația euristică (pentru însuşirea unor cunoştințe noi);

b) conversaţia de reactualizare (pentru reamintirea unor cunoştinţe anterioare, utile însuşirii noilor cunoştinţe);

c) conversaţia de fixare (pentru organizarea şi consolidarea cunoştinţelor însuşite);

d) conversaţia de verificare (în cadrul verificării orale a cunoştinţelor).

Conversaţia euristică presupune o serie de întrebări adresate elevilor de către învăţător, urmate de răspunsuri ale acestora, pentru a-i conduce la descoperirea unor informaţii noi. Descoperirea se bazează pe cunoştinţele acumulate anterior de către elevi şi pe conexarea lor.

Reuşita conversaţiei euristice depinde de caracterul întrebărilor. Învăţătorul va avea în vedere ca întrebările de tip reproductiv- Cine? Unde? Când? - să se limiteze la strictul necesar; în schimb, să fie mai frecvent utilizate întrebările de descoperire şi de evaluare- De ce? Dar dacă era altfel? Cum consideraţi? Ce se poate spune despre...?, etc.

Pentru a putea răspunde rolului formativ al întrebărilor, ele trebuie să îndeplinească anumite cerinţe:

- să fie concise,
- cu adresare directă,
- corecte din punct de vedere gramatical,
- accesibile.

Dacă elevii nu pot să formuleze răspunsul aşteptat, învăţătorul va formula întrebări ajutătoare.

Discuţia colectivă constă în schimbul de păreri, de impresii sau de informaţii în legătură cu o problemă.

Dacă la întrebările de identificare şi de descriere răspunsurile nu au nicio culoare personală, întrucât ele nu pot depăşi conţinutul informaţional al textului. În schimb, în cazul abordării problematizate, la elementele obiective (conţinute în text) se adaugă aprecieri morale, uneori chiar profund marcate individual.

5.5. Lectura explicativă

Iată o formă de citire, prin care se urmăreşte ca elevii să înţeleagă textul, să descopere modul în care este comunicat mesajul şi ce semnificaţie are acesta. Ceea ce caracterizează o asemenea metodă este asocierea citirii cu explicaţiile date de către învăţător sau de către elevi.

La lecția ***Cel mai bun prieten,*** morala care se desprinde din text este că trebuie să muncești. Pentru fixare aestei idei se face legătura cu proza ***Banul muncit*** de Alexandru Mitru.

5.6. Lectura independentă

Pentru a se ajunge ca elevii să realizeze lectura în mod independent, învățătorul îi va pregăti dinainte printr-o suită de activități cu manualul. Ei vor fi îndrumați:

-să citească un text de mai multe ori,
-să delimiteze fragmentele,
-să elaboreze idei principale,
-să rezume ceea ce au citit,
-să selecteze în text unele pasaje de interes,
-să le treacă într-un caiet special.

Învățătorul îi revine răspunderea de a crea ocazii pentru a pune elevul în contact cu textul, asupra căruia să opereze în mod independent. Pe lângă des repetata recomandare ca elevii să elaboreze singuri rezumatul celor citite, există şi alte forme de practicare a lecturii independente:

citate din cărți de literatură şi de ştiință popularizată,

transcrieri de informații din reviste pentru copii şi din almanahuri.

Ca activități independente, cu elevii clasei a II-a sau a IV-a duşi la biblioteca şcolii, revin cu cartea la bibliotecar, iar din discuția cu el se pot face apoi corecturi, constatări cu privire la calitatea lecturii.

B. Metode de explorare şi descoperire (de învățare prin descoperire nedirijată sau dirijată)

a) Metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor şi fenomenelor: observarea sistematică şi independentă;

b) Metode de explorare indirectă prin intermediul substitutelor realității: demonstrația cu ajutorul - imaginilor,
- graficelor,
- proiecțiilor fixe şi dinamice.

5.7. Observarea

Presupune un obiect, care poate fi urmărit într-un anume moment al existenței sale sau de-a lungul unei perioade de timp. Observarea se poate realiza individual sau în grup. Dacă se aplică prima formulă, sarcinile de observare sunt egale pentru fiecare elev. Când se aplică sistemul muncii pe grupe, fiecare grupă primeşte o sarcină aparte de îndeplinit. Când elevii îşi pregătesc o compunere despre pădurea de la marginea satului, despre un monument sau o casă mai veche din localitatea lor, ei vor observa obiectul pe baza unui plan dat de învățător. Întorşi în clasă, vor comunica informațiile şi impresiile, pentru a cădea de acord asupra unui plan comun de întocmire a compunerii.

5.8. Demonstrația

A demonstra înseamnă a prezenta obiecte, acțiuni. În activitatea didactică, îmbracă forme variate după obiect, vârsta elevilor, etc. La clasa I, de exemplu, se practică demonstrația acțiunilor de executat/cum se realizează semnul grafic sau litera în aer, demonstrația figurativă/se arată elevilor planşa cu litera descompusă şi cu litera întreagă, demonstrația cu ajutorul desenului la tablă/cum se execută litera, cum se leagă literele într-un cuvânt, demonstrația cu ajutorul proiecțiilor fixe sau dinamice/se prezintă diapozitive despre poziția corectă a elevului în bancă, filme despre poziția corectă a elevilor în timpul scrisului.

Apelul la demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, în special filmul, se justifică prin capacitatea mare de comunicare pe care o au acestea: elevii rețin 20% din ceea ce ascultă, 30% din ceea ce văd şi 65% din informațiile primite prin auz şi văz. (Cerghit, Radu, Popescu, Vlăsceanu, 89)

5.9. Modelarea

Presupune un sistem care reproduce- la scară- structura unui sistem. Modelul conduce astfel la cunoaşterea realității în mod indirect, prin faptul că îngăduie asemănări cu procesul/obiectul pe care-l reprezintă.

Modelele didactice sunt elaborate de către instituții specializate, dar şi învățătorul poate concepe şi realiza modele didactice. De exemplu, el poate realiza reprezentarea grafică a partenerilor de dialog şi a relațiilor comunicative dintre ei. Tot cu ajutorul modelelor se poate reprezenta structura unei propoziții.

Modelele didactice reprezintă, în procesul de învățământ, în funcție de scopul utilizării lor, puncte de pornire în obținerea unor informații sau elemente de confirmare a informațiilor dobândite în procesul de cunoaştere.

A. Metode bazate pe acțiune:

-metode de învățare prin acțiune reală: exerciții, algoritmi operaționali;

-metode de învățare prin acțiune fictivă (simulată): jocuri didactice, învățare dramatizată.

5.10. Exercițiul

Exercițiul presupune efectuarea conştientă şi repetată a unor acțiuni, în scopul formării de priceperi şi deprinderi motrice şi intelectuale, al consolidării cunoştințelor dobândite, al dezvoltării operațiilor gândirii şi a capacităților creatoare ale elevilor.

În funcție de capacitatea vizată, exercițiile se grupează în două categorii:

-exerciții motrice, prin care se formează priceperi şi deprinderi, a căror dominantă este componenta motrice;

-exerciții operaționale, care contribuie la formarea operațiilor intelectuale.

Este o metodă care poate fi aplicată pe toată durata şcolarității. În cadrul obiectului limba română din ciclul primar, exercițiul se practică din clasa I, din perioada învățării citit-scrisului, şi până în clasa a IV- a.

Pentru ca exercițiul să-şi îndeplinească rolul, învățătorul trebuie să inițieze actanții, astfel ca elevii:

-să cunoască scopul exercițiului propus;

-să cunoască la ce pot apela pentru rezolvarea lui (regulă, principiu);

-să înțeleagă modelul acțiunii;

-să-l execute de câteva ori, pentru a-l însuşi;

-să parcurgă exerciţiile în mod gradat, de la exerciţii simple la exerciţii cu un grad de complexitate mai mare:

-să beneficieze de verificări, imediat după rezolvare.

5.11. Metoda algoritmizării

Un algoritm reprezintă o succesiune de operaţii desfăşurate întotdeauna în aceeaşi ordine, care conduce la rezolvarea corectă a unei sarcini didactice. Algoritmii se pot prezenta sub forma regulilor gramaticale şi ortografice.

În legătură cu substantivul, elevii învaţă (pe baza sistemului concentric de predare- învăţare a cunoştinţelor), ca să-şi reprezinte identificarea lui. Ei îl vor caracteriza pe baza următoarelor operaţii: ce fel de substantiv, de ce gen, la ce număr este. Dacă una din operaţii nu este realizată, analiza gramaticală nu este completă.

5.12. Metode de simulare

A simula înseamnă a facă să apară adevărat ceva inexistent, a da în mod intenţionat o impresie falsă, a se preface (lat. Simulare = a face un lucru asemenea altuia). Se pot simula procese, acţiuni, fenomene. Metodele de simulare sunt jocurile didactice şi învăţământul prin dramatizare, cu varianta jocului de rol. Primele se practică atât în învăţământul preşcolar, cât şi în învăţământul primar, graţie aceloraşi valenţe:

- se adresează, în egală măsură, disponibilităţii spre joc a acestor vârste şi dorinţei de cunoaştere a copiilor;

- asigură învăţarea fără eforturi vizibile în cazul celorlalte activităţi.

Pe de altă parte, ele aduc în procesul de învăţământ o atmosferă de voioşie, de mişcare şi de relaxare.

Jocurile didactice îmbină jocul cu efortul presupus de procesul învăţării. Învăţarea prin dramatizare se practică sub forma citirii pe roluri sau a interpretării unor scenete (preluate din literatura dramatică pentru copii sau create de către învăţător, pe baza unor fabule, povestiri).

Adesea se intră î lecţie prin brainstorming, când se utilizează metoda Pălăriilor gânditoare.

5.13. Jocul de rol

Presupune, din partea fiecărui participant, să se comporte ca o altă persoană. Interpretul va încerca să înţeleagă atitudinile şi reacţiile unei persoane aflate într-o anumită circumstanţă de viaţă. Scenele prezentate vor fi, în mod obligatoriu, în relaţie directă cu universul de viaţă al elevilor.

Organizarea jocului de rol este o posibilitate de analiză a unor situaţii – problemă, cu implicaţii în sfera morală, care pretind din partea spectatorilor exprimarea şi argumentarea, în forme potrivite vârstei, a unor atitudini. Întrebările posibile generate de observarea acţiunii sunt:

-Ce ar fi trebuit să facă pentru ...?

-Cum ar fi trebuit să procedeze pentru ...?

-Ce se poate întâmpla mai departe?

Metoda jocului/interpretării de rol are efecte pozitive în mai multe direcţii:

-dezvoltă capacitatea de comunicare, prin înţelegerea şi exprimarea ideilor referitoare la ceea ce se prezintă;

-dezvoltă capacitatea de comunicare, prin înţelegerea şi exprimarea ideilor referitoare la ceea ce se prezintă;

-dezvoltă capacitatea de ascultare;

-dezvoltă deprinderile elevilor de a purta discuţii între ei, pentru rezolvarea unei probleme;

-asigură înţelegerea de către copii a relaţiilor de cauzalitate din viaţă;

-îi pune în situaţia să caute căi alternative de rezolvare a unei probleme.

Este o activitate practicabilă şi la copiii de vârstă şcolară mică, cu anumite modificări.

Jocul de rol este considerat o componentă majoră a jocurilor de simulare potrivite pentru copiii aflaţi în clasele primare, întrucât ei posedă capacităţile verbale necesare pentru interpretarea de roluri.

Pe baza indicațiilor cuprinse într-o serie de broşuri *People in action/Oameni în acțiune/*, elaborată de Fannie Schaftel şi George Schaftel. Lynne Murihead fixează structura unei secvențe de joc de rol. Secvența cuprinde nouă „paşi".

1. Pregătirea pentru prezentarea situației – problemă

Învățătorul previne grupul, reamintind o experință anterioară:

-Ce s-a întâmplat?

-Când s-a întâmplat?

-De ce s-a întâmplat aşa?

2. Prezentarea situației

Elevilor li se prezintă situația respectivă pe un mijloc audio-vizual sau este povestită, clar, coerent de către învățător.

3. Identificarea problemei

Pe bază de întrebări, este identificată problema:

a. Care este problema cu care s-a confruntat persoana respectivă?
b. Fiecare dintre voi este de acord că aceasta este problema?
c. Mai trebuie să avem ceva în vedere?

4. Rezolvarea inițială a problemei

După ce problema a fost identificată, se cer soluții pentru rezolvarea ei:

Ce credeți că ar trebui să facă în această împrejurare acea persoană?

Între ce şi ce poate să aleagă?

5. Interpretarea unui rol

Copilul care a dat soluția acceptată de către cei mai mulți colegi de clasă este invitat să interpreteze rolul persoanei aflate în situația respectivă. El alege şi interpreții celorlalte roluri, discută împreună ceea ce vor face. Învățătorul îndeamnă elevii observatori să urmărească cu atenție ceea ce li se prezintă, pentru a putea comenta.

6. Discutarea soluției şi a consecințelor ei

Se discută modul în care a fost rezolvată problema, la discuții participând atât „actorii", cât şi spectatorii. Întrebările sunt:

S-ar fi putut întâmpla aşa acest lucru?
De ce ?
Cum se vor simți celelalte persoane?

7. Căutarea alternativei

Elevii sunt întrebați dacă există şi alte căi prin care ar fi putut acționa persoana din situația dată.

8. Explorarea alternativelor prin „interpretarea unui rol" şi prin discuții

Alternativele propuse de către elevi vor fi reprezentate printr-o interpretare suplimentară de roluri şi prin discuții asupra acestor alternative.

9. Luarea deciziei

Învățătorul reaminteşte elevilor soluțiile propuse. Cere compararea lor şi luarea deciziei, pe baza selectării celei mai bune alternative de rezolvare a problemei.

În organizarea acestui tip de activitate, învățătorul va ține seama de câteva cerințe:

a. să aleagă probleme adecvate vârstei şi experienței copiilor;
b. să ajute elevii, dacă observă că ei întâmpină greutăți, inclusiv să interpreteze un rol;
c. să permită exprimarea tuturor opiniilor, chiar şi a celor cu caracter negativ.

La toate acestea se adaugă inițierea pe calculator, care a devenit indispensabil activității şcolarilor.

METODE MODERNE DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ

În prezentarea inst. Preda Mihaela Raluca de la Şcoala Generală nr. 5 din Petrila, "învățarea activă înseamnă, conform dicționarului, procesul de învățare calibrat pe interesele/ nivelul de înțelegere/ nivelul de dezvoltare al participanților la proces. În cadrul învățării active, se pun bazele unor *comportamente*, de altfel observabile:

***comportamente ce denotă participarea** (elevul e activ, răspunde la

întrebări, ia parte la activități);

*__gândirea creativă__ (elevul are propriile sale sugestii, propune noi interpretări);

*__învățarea aplicată__ (elevul devine capabil să aplice o strategie de învățare într-o anumită instanță de învățare);

*__construirea cunoştinţelor__ (în loc să fie pasiv, elevul îndeplineşte sarcini care îl vor conduce la înțelegere).

Printre metodele care activizează predarea-învățarea sunt şi cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, îşi dezvoltă abilități de colaborare şi ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte uşor de reținut, caracterului ludic şi oferind alternative de învățare cu "priză" la copii.

Metodele si tehnicile interactive de grup se clasifică, dupa funcția principală didactică în :

a)Metode de predare –învățare interactiva in grup :

-metoda predării / invățării reciproce(Reciprocal teaching – Palinscar)

-metoda "mozaicului"(Jigsaw)

-citirea cuprinzătoare

-metoda "Cascadei" (Cascade)

-metoda învățării pe grupe mici ("STAD-Student Teams Achievement Division")

-metoda "turnirului între echipe"("TGT-Teams/Games/ Tournaments")

-metoda schimbării perechii ("Share-Pair Circles")

-metoda "Piramidei"

-invățarea dramatizată

b)Metode de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor şi de verificare :

-harta cognitivă / conceptuală

-matricile

-"Lanțurile cognitive"

-"Scheletul de peşte"

-diagrama cauzelor şi a efectului
-”pânza de păianjen”
-”Tehnica florii de nufăr”
-”Cartonaşe luminoase”

c)Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității :

-”Brainstorming”
-”Explozia stelară”
-”Metoda pălăriilor gânditoare”
-”Caruselul”
-”Multi-voting”
-”Masa rotundă”
-interviul de grup
-studiul de caz
-”Incidentul critic”
-”Phillips 6/6”
-”Tehnica 6/3/5”
-”Controversa creativă”
-”Tehnica acvariului”
-”Tehnica focus-grup”
-”Patru colțuri”
-”Metoda Frisco”
-Sinectica
-”Buzz-groups”
-”Metoda Delphi”

d)Metode de cercetare în grup :

-tema / proiectul de cercetare în grup
-experimentul pe echipe
-portofoliul de grup.

METODA PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE

Acest nou tip de metodă de predare- învățare este un joc în sine. Copiii se împart în şase grupe, pentru şase pălării. Ei pot juca şi câte şase într-o singură grupă. Împărțirea elevilor depinde de materialul studiat. Pentru succesul acestei metode este important însă ca

materialul didactic să fie bogat, iar cele şase pălării să fie frumos colorate, să-i atragă pe elevi.

Ca material vor fi folosite 6 *pălării gânditoare,* fiecare având câte o culoare: alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Fiecare, bineînțeles, că rolurile se pot inversa, participanții fiind liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Fiecare culoare reprezintă un rol.

Pălăria albă

•este obiectivă asupra informațiilor;
•este neutră;

Pălăria roşie

•lasă liber imaginației şi sentimentelor;
•este impulsivă;
•poate însemna şi supărare sau furie;
•reprezintă o bogată paletă a stările afective;

Pălăria neagră

•exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata;
•oferă o pespectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție;
•reprezintă perspectiva gândirii negative, pesimiste;

Pălăria galbenă

•oferă o pespectivă pozitivă şi constructivă asupra situației;
•culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul;
•este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic;

Pălăria verde

• exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă;
• este simbolul fertilității, al producției de idei noi, inovatoare;

Pălăria albastră

• exprimă controlul procesului de gândire;
• albastru a rece; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător şi

atotcunoscător;
• supraveghează şi dirijează bunul mers al activității;
• este preocuparea de a controla şi de a organiza;

Participanţii trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori şi să-şi reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Cele 6 pălării gânditoare pot fi privite în perechi:
pălăria albă – pălăria roşie
pălăria neagră – pălăria galbenă
pălăria verde – pălăria albastră

Cum trebuie să se comporte cel care "poartă" una din cele 6 pălării gânditoare:

Pălăria albă (povestitorul):

Cel ce poartă pălăria albă trebuie să-şi imagineze un computer care oferă informații şi imagini atunci când acestea i se cer. Calculatorul este neutru şi obiectiv. Nu oferă interpretări şi opinii. Când "poartă" pălăria albă, gânditorul trebuie să imite computerul; să se concentreze strict pe problema discutată, în mod obiectiv şi să relateze exact datele.

Gânditorul pălăriei albe este disciplinat şi direct. Albul (absența culorii) indică neutralitatea.

Pălăria roşie (psihologul) :

Purtând pălăria roşie, gânditorul poate spune aşa: *"Aşa simt eu în legătură cu…"* Această pălărie legitimează emoțiile şi sentimentele ca parte integrantă a gândirii. Ea face posibilă vizualizarea, exprimare lor. Pălăria roşie permite gânditorului să exploreze sentimentele celorlalți participanți la discuție, întrebându-i care este părerea lor "din perspectiva pălăriei roşii", adică din punct de vedere emoțional şi afectiv. Cel ce priveşte din această perspectivă nu trebuie să-şi justifice feeling-urile şi nici să găsească explicații logice pentru acestea.

Pălăria neagră (criticul) :

Este pălăria avertisment, concentrată în special pe aprecierea negativă a lucrurilor. Gânditorul pălăriei negre punctează ce este rău, incorect şi care sunt erorile. Explică ce nu se potriveşte şi de ce ceva nu merge; care sunt riscurile, pericolele, greşelile demersurilor propuse. Nu este o argumentare ci o încercare obiectivă de a evidenţia elementele negative. Se pot folosi formulări negative, de genul: *"Dar dacă nu se potriveşte cu…" "Nu numai* că nu merge, dar nici nu…"
Gânditorul nu exprimă sentimente negative, acestea aparţinând pălăriei roşii, după cum aprecierile pozitive sunt lăsate pălăriei galbene. În cazul unor idei noi, pălăria galbenă trebuie folosită înaintea pălăriei negre.

Pălăria galbenă (creatorul) :

Este simbolul gândirii pozitive şi constructive, al optimismului. Se concentrează asupra aprecierilor pozitive, aşa cum pentru pălăria neagră erau specifice cele negative. Exprimă speranţa; are în vedere beneficiile, valoarea informaţiilor şI a faptelor date. Gânditorul pălăriei galbene luptă pentru a găsi suporturi logice şI practice pentru aceste beneficii şi valori. Oferă sugestii, propuneri concrete şi clare. Cere un efort de gândire mai mare, Beneficiile nu sunt sesizate întotdeauna rapid şI trebuie căutate. Ideile creative oferite sub pălăria verde pot constitui material de studiu sub pălăria galbenă. Nu se referă la crearea de noi idei sau soluţii, acestea fiind domeniul pălăriei verzi.

Pălăria verde (gânditorul) :

Simbolizează gândirea creativă. Verdele exprimă fertilitatea, renaşterea, valoareaseminţelor. Căutarea alternativelor este aspectul fundamental al gândirii sub pălăria verde. Este folosită pentru a ajunge la noi concepte şi noi percepţii, noi variante, noi posibilităţi. Gândirea laterală este specifică acestui tip de pălărie. Cere un efort de creaţie.

Pălăria albastră (moderatorul) :

Este pălăria responsabilă cu controlul demersurilor desfăşurate. E gândirea despre gândirea nevoită să exploreze subiectul. Pălăria albastră este dirijorul orchestrei şi cere ajutorul celorlalte pălării.

Gânditorul pălăriei albastre defineşte problema şi conduce întrebările, reconcentrează informaţiile pe parcursul activităţii şi formulează ideile principale şi concluziile la sfârşit. Monitorizează jocul şi are în vedere respectarea regulilor. Rezolvă conflictele şi insistă pe construirea demersului gândirii. Intervine din când în când şi de asemeni la sfârşit. Poate să atragă atenţia celorlalte pălării, dar prin simple interjecţii. Chiar dacă are rolul conducător, este permis oricărei pălării să-i adreseze comentarii şi sugestii.

Pălăria albastră → clarifică
Pălăria albă → informează
Pălăria verde → generează ideile noi şi efortul
Pălăria galbenă → aduce beneficii creative
Pălăria neagră → identifică greşelile
Pălăria roşie → spune ce simte despre

Un exemplu de întrebări / comportamente posibile în acest joc este:

Pălăria albă	***Pălăria roşie***	***Pălăria galbenă***	***Pălăria neagră***	***Pălăria albastră***	***Pălăria verde***
➢ Ce informaţii avem? ➢ Ce informaţii lipsesc? ➢ Ce informaţii am vrea să avem? ➢ Cum putem obţine informaţiile ?	➢ Punându-mi pălăria roşie, uite ➢ cum privesc eu lucrurile… ➢ Sentimentul meu e că… ➢ Nu-mi place felul cum s-a ➢ procedat.	➢ Pe ce se bazează aceste idei? ➢ Care sunt avantajele ? ➢ Pe ce drum o luăm? ➢ Dacă începem aşa… sigur vom ajunge la rezultatul bun!	➢ Care sunt erorile? ➢ Ce ne împiedică? ➢ La ce riscuri ne expunem? ➢ Ne permite regulamentul ?	➢ Putem să rezumăm? ➢ Care e următorul pas? ➢ Care sunt ideile principale ? ➢ Să nu pierdem timpul şi să ➢ ne concentrăm asupra…, nu ➢ credeţi?	➢ Şansa succesului este dacă… ➢ Cum poate fi altfel atacată ➢ problema ? ➢ Putem face asta şi în alt mod? ➢ Găsim şi o altă explicaţie?

Marele avantaj al acestei metode este acela că dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice şi inteligenței interpersonale.

TEHNICA LOTUS (Floarea de nufăr)
(LOTUS BLOSSOM TECHNIQUE)*

Tehnica florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr.

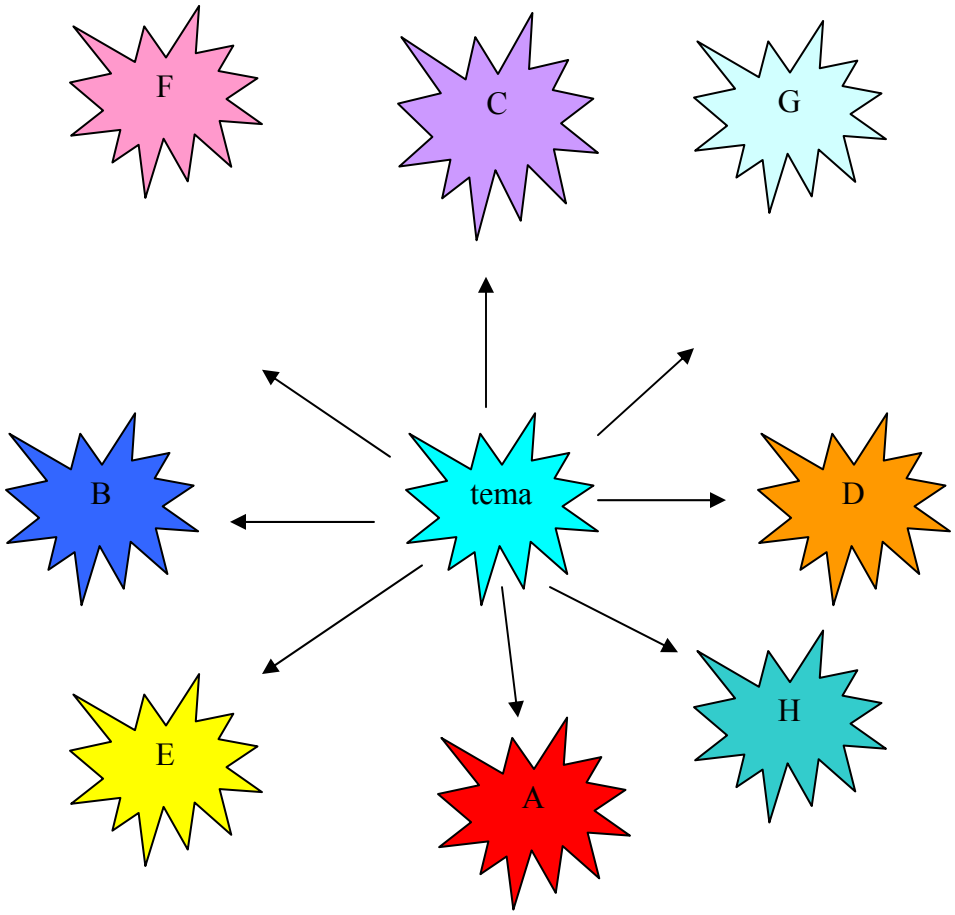


***Fig. 1*: Reprezentarea direcției de organizare a Tehnicii Lotus**

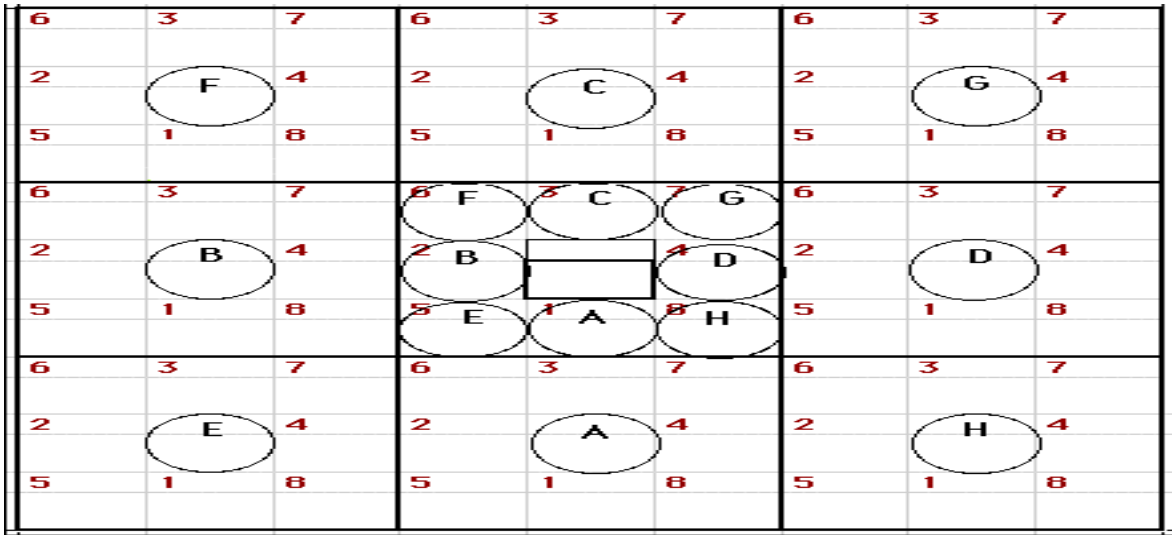


***Fig. 2.*: Diagrama Lotus**

Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Atfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni noi şi noi concepte.

* Adaptat după "*Thinkpak*" de Michael Michalko, publicat de Ten Speed Press, 1994.

ETAPELE TEHNICII FLORII DE NUFĂR:

1. Construirea diagramei, conform figurii prezentate;
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei;
3. Participanţii se gândesc la ideile sau aplicaţiile legate de tema centrală.

Acestea se trec în cele 8 "petale" (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic.

4. Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane ("flori de nufăr")
5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale şi consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane. ("flori de nufăr").
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele şi se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ şi cantitativ. Ideile

emise se pot folosi ca sursă de noi aplicaţii şi teme de studiu în lecţiile viitoare.

Exemple:

1. Tema centrală: plantele medicinale

Cele 8 idei secundare: sunătoare, muşeţel, coada şoricelului, tei, mentă, gălbenele, pelin, rostopască.

2. Tema centrală: modalităţi de stimulare a potenţia-lului creativ al elevilor

Cele 8 idei secundare:

− conduita creativă a profesorului;
− climatul creativ din clasă;
− relaţia elev-elev;
− relaţia profesor-elev;
− modalitatea de evaluare;
− modalităţile de organizare a colectivului;
− atitudinea cretivă a profesorului;
− cerinţele şcolare.

Evaluarea ideilor cu privire la stimularea şi dezvoltarea potenţialului creativ poate avea şi o utilitate practică. Astfel, ţinându-se cont de sugestiile oferite, se poate reamenaja sala de curs, creându-se astfel un "laborator al creativităţii", în conformitate cu expectaţiile elevilor: se poate decora clasa cu picturi făcute de elevi, cu fotografii din timpul copilăriei, cu peisaje desenate sau fotografiate, cu cărţi ilustrate (pentru cei mici) sau cărţi însoţite de teste şi jocuri creative (pentru cei mai mari), cu jucării/jocuri menite să stimuleze creativitatea şi alte materiale didactice, materiale video cu activităţi creative sau spectacole realizate de ei sau de colegii lor.

Tehnica Lotus poate fi desfăsurată cu succes în grup, fiind adaptabilă unor largi categorii de vârstă şi de domenii.Există şi posibilitatea dezvoltării unui Lotus individual, ca un exerciţiu de stimulare a creativităţii şi de autoevaluare. De exemplu, tema centrală ar putea fi întrebarea: "Ce ţi-ai dori să studiezi?", la care s-ar putea propun

ACTIVITĂȚI DE TIMP LIBER

Am constatat cã sunt pãrinți care petrec mult timp cu copiii lor, căutând activități cât mai variate.

Aceste activități stimulează activitățile sociale ale copilului, spiritul de inițiativă, dezvoltă sentimentul de apartenență al acestuia. Vă propunem câteva sugestii pentru petrecerea în comun a timpului liber:

1. **Pictatul pe față şi corp**. Folosind vopseluri speciale, vă puteți bucura alături de copii de imaginația şi creativitatea lor.

2. **În grădină**. Pentru cei care beneficiază de o „bucată de pământ", îngrijirea plantelor (flori, legume etc.) poate fi o modalitate plăcută de relaxare şi o posibilitate de comunicare afectivă.

*3***. Colecția familiei**. Puțți colecționa, împreună cu copiii dvs., cele mai variate obiecte, lucru care contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă în familie.

*4***. Campionatele familiei**: cărți, remy, table, şah, scrabble, puzzle, „Nu te supăra, frate!", Piticot, Monopoly etc. Orice joc trezeşte la copii spiritul de competiție, stimulează ambiția şi voința

*5***. Concursuri pe teme din desene animate**. Mai ales pentru copiii mici povestea, jocul, animația sunt metode utile pentru stimularea imaginației şi a proceselor de cunoaştere.

*6***. În bucătărie**. Acordați-vă timp pentru a inventa împreună tot felul de rețete culinare.

7. **Voluntariatul**. Implicați-vă împreună, părinți şi copii, în activități de volutariat, inițiate de diverse organizații nonguvernamentale, în folosul comunității (acțiuni pentru: copiii străzii, bătrâni, persoane cu nevoi speciale, bolnavi cronici etc. sau diverse campanii de prevenire).

8. **Produse artistice**. Realizați împreună diverse produse artistice (colaje pe diverse teme, afişe, desene, ornamente, obiecte artizanale, podoabe de pom, cântece, poezii, origami etc.). Cu unele dintre acestea puteți chiar decora casa.

*9***. Colțul vesel**. Realizați un mic panou, plasat la vedere, pe care sã puteți nota diverse mesaje, enunțuri, însemnări, caricaturi, desene pentru membrii familiei. Acestea dau culoare zilei."[3]

[3] Mihaela Raluca Preda, www.didactic.ro

Capitolul 6
Tipologia lecțiilor

Odată stabilite obiectivele urmărite şi cu ajutorul metodelor didactice aplicate parcimonios, se alege tipul de lecție care poate finaliza acest demers didactic. Lecția este pivotul activității de instruire şi educare în grădiniță şi şcoală.Teoreticienii didacticii au formulat definiții diverse pentru stabilirea funcțiilor ei.[4] Lecția reprezintă *„unitatea didactică funcțională, centrată pe obiective şi implicând conținuturi didactice şi strategii de desfăşurare şi evaluare bine determinate”*[5]. Aşa cum este vehiculat în didactica modernă, termenul de lecție desemnează un mod specific de organizare a procesului didactic, acesta presupunând obiective specifice, conținuturi, metode de predare-învățare-evaluare clare şi bine delimitate. Ca atare, lecția reprezintă esența procesului didactic, întrucât în spațiul ei dascălul firmator valorifică toate componentele şi experiențele didactice. Literatura clasică a didacticii a consacrat un model tridimensional al coordonatelor lecției, astfel identificându-se următoarele dimensiuni:

*„- **funcțională** – orice lecție presupune un scop şi obiective bine determinate;*

*- **structurală** – orice lecție angajând resurse umane, materiale şi de conținut;*

*- **operațională** – lecția presupune selectarea mijloacelor didactice adecvate de realizare”.*[6]

Ca unitate didactică de bază lecția impune derularea unor **etape**, evenimente aşezate într-o anumită ordine[7]. Momentele lecției, aşa cum au fost propuse între alți pedagogi şi de către R. Gagné sunt:

---

[4] Ioan şi Florica Franț, ***Lecția-concept, tipologie***, 2006 pe www. Didactic.ro.Vezi şi: ***Ghid de practică pedagogică a studenților colegiilor de institutori*****,** Ed. Solness, Timişoara, 2002

[5] Cucoş, C., ***Pedagogie*****,** Ed. Polirom, Iaşi, 2002, p. 305

[6] Vezi Cerghit, I. **–** ***Perfecționarea lecției în şcoala modernă*****,** E.D.P., Bucureşti, 1983, p.41.

[7] Vezi **Scenariul didactic** pe **www.didactic.ro**/materiale/utilizatori activi/ifron)

a. ***captarea atenției elevilor*** şi trezirea interesului acestora, prin elemente desprinse din activitatea de joacă, cu care începe îndeobşte o zi de activitate didactică

b. ***informarea cu privire la obiectivele de atins***, ca moment care să comute interesul copilului spre noutatea enunțului, care cu necesitate trebuie să fie captivant

c. ***reactualizarea unor capacități formate anterior***, care se cer a fi o bază pentru viitoarele edificări

d. ***prezentarea elementelor noi de conținut***, cu necesitate captivante

e. ***dirijarea învățării***, moment central, care solicită toată atenția dascălului-formator

f. ***obținerea performanței***, prin care se potențează înțelegerea conținutului lecției

g. ***asigurarea feed-backului*** şi ***evaluarea performanțelor***, ca moment de certificare a eficienței actului predării,

h. ***intensificarea retenției şi asigurarea transferului.***

Fără ca lecția tradițională să fie contestată în întregul ei, s-a constatat că ea a prezentat unele disfuncționalități, care pot fi înlăturate cu prudență de către cadrele didactice preocupate să facă un învățământ modern şi de înaltă calitate. Elementele de noutate se cer introduse cu multă precauție şi numai în măsura în care ele au dovedit prin experiența fiecărui cadru că ele pot optimiza procesul de învățare-educare. Printre modalitățile de modernizare a lecțiilor acreditate prin experiența didactică la ciclul primar se impun:

1) **Acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor**, astfel ca activitatea din timpul lecției să fie centrată pe fincare copil. În această nouă accepție a lecției, cadrului didactic îi revene un rol de mediator, de îndrumător care printr-o abilă consiliere va conduce procesul de învățare;

2) **Organizarea conținutului informațional după cerințele şi necesitățile elevilor,** pentru ca transmiterea cunoştințelor să un depăşească nivelul de înțelegere a copilului, situație în care întregul demers didactic ar fi ratat, datorită descurajării acestuia şi ca atare a îndepărtării lui de domeniul abordat;

3) **Stimularea motivației învățării** şi evidențierea potențialului formator al disciplinelor specifice învățământului primar, considerate o bază temeinică pentru întreaga devenire ulterioară a elevului;

4) **Antrenarea tuturor elevilor, în sarcini de învățare** care să le solicite efortul de cunoaştere şi să le stimuleze chiar şi forțele creatoare, imaginația, gândirea critică, aşezate la temelia coordonatelor personalității în plin proces de formare;

5) Crearea momentelor propice pentru **stimularea strategiilor cognitive, a deprinderilor intelectuale, a creativității,** ceea ce solicită întreaga experiență didactică şi destoinicia dobândită prin ea **;**

6) **Raționalizarea timpului** disponibil, astfel încât **accentul să poată fi deplasat de la învățarea acasă spre învățarea în clasă,** deziderat realizabil în măsura în care cunoştințele noi sunt transmite într-o formă cât mai concret-palpabilă. Nu este lipsită de consecințe negative, în schimb, nici concepția modernă a pedagogilor care minimalizează responsabilitatea de lectură şi de studiu a elevilor, care riscă să substituie preocupările de învățare cu alte manifestări sociale, ce se dovedesc mai apoi dăunătoare formației lor intelectuale şi fizice**;**

7) Dezvoltarea unei atitudini şi gândiri pozitive de către toți elevii, prin **crearea unui climat favorabil în clasă.**[8]

I. Tipologia lecțiilor de predare a limbii şi literaturii române la ciclul primar

Tipul de lecție defineşte un mod de concepere şi realizare al activității de predare-învățare-evaluare. El se determină în funcție de ***sarcina dominantă*** a acesteia, conturându-se şi cea mai cunoscută taxonomie a lecțiilor:

1) lecția de transmitere şi însuşire a noilor cunoştințe, numită în prezent **lecție de predare-învățare;**

2) lecția de formare a deprinderilor şi priceperilor;

3) lecția de recapitulare, sistematizare şi consolidare a cunoştințelor;

4) lecția de verificare, evaluare, notare;

---

[8] **Albulescu, I. Albulescu, M. –** ***Predarea şi învățarea disciplinelor socio-umane***, Ed. Polirom, Iaşi, 2000, p.37.

Desigur că unii autori de didactici teoretizează şi lecţia mixtă, având în structura ei elemente de verificare, dar şi de predare sau recapitulare. La ciclul primar mai mult decât la grădiniță cele patru tipuri de lecție menționate anterior sunt intens valorificate. În funcție de experiența şi concepția sa despre modul cum înțelege sş transmită elevilor un anumit conținut de cunoştințe prin acea lecție învățător hotărăşte desfăşurarea aceteia şi sistemul de predare. Opțiunea pentru un tip de lecție sau altul are loc în funcție de o diversitate de factori precum: conținutul temei şi unitățile de învățare, obiectivele operaționale ale temei, nivelul acumulărilor elevilor, particularitățile elevilor acelei clase, mărimea ei, resursele materiale disponibile,pe toate acestea grefându-se stilul propriu al învățătorului.

1) Lecția de transmitere şi însuşire a noilor cunoştințe, numită azi ***lecția de predare-învățare,*** are ca obiectiv didactic fundamental însuşirea de cunoştințe noi. Această lecție cuprinde toate momentele scenariului amintit cu o pondere temporală stabilită de fiecare cadrudidactic în parte.

2) Lecția de formare a deprinderilor şi priceperlori se realizează în cadrul unor domenii de studiul limbii şi literaturaii române şi are drept scop formarea unor abilități şi automatisme în rezolvarea unor sarcini didactice. Variantele ei sunt:

-lecția de formare a deprinderi intelectuale priveşte rezolvarea de exerciții şi probleme, realizarea unor analize de text literar, de exerciții gramaticale etc. Momentele lecției sunt: captarea atenției, anunțarea temei şi obiectivelor, reactualizarea cunoştințelor, dirijarea învățării şi obținerea performanțelor, asigurarea feed-backului, evaluarea, intensificarea retenției, asigurarea transferului.

-lecția-excursia şi ***lecția-vizită*** au drept scop creşterea capacității de a observa fenomene şi procese în desfăşurarea lor şi de a interioriza şi de a prelucra informațiile.Se organizează, spre exemplu, o excursie la casa memorială a unui scriitor despre care va fi vorba în lecțiile viitoare sau se desfăşoară o anumită lecție în biblioteca şcolii, unde există o atmosferă de stimulare a interesului pentru operele unor scriitori.În mod obligatoriu anul şcolar are între obiectivele sale practice imediate vizitarea bibliotecii şi înscrierea noilor elevi, care să-şi poată apoi împrumuta cărțile pe care doresc să le citească. Aceste tipuri de lecție se particularizează prin aceea că se desfăşoară în altă

locație decât în sala de clasă şi pe o perioadă de timp variabilă în funcție de materialul de studiat şi obiective. O asemenea lecție are un moment de prezentare generală a obiectivului, prelucrarea normelor de securitate şi desfăşurarea pas cu pas a vizitei sau excursiei cu punctarea de fiecare dată a esențialului. Notarea concluziilor se face la şcoală, într-o altă lecție, cu valorificarea atât instructivă, cât şi educativă a celor observate la un anume obiectiv de vizitat, făcându-se legătura cu opera scriitorului care va fi studiat apoi. Efectul unei asemenea lecții-excursie este maxim, mai ales atunci când pe lângă obiectivul ce focalizează interesul, se mai dobândesc şi alte cunoştințe oferite de traseul urmat, copiilor atrăgându-li-se atenția în drum şi asupra frumuseții pădurii cu arborii, florile şi animalele specifice zonei sau asupra caselor şi vestimentației tradiționale.

3) Lecția de recapitulare, sistematizare şi consolidare a cunoştințelor are drept target esențial completarea lacunelor prin consolidarea cunoştințelor, aprofundarea lor. Un asemenea target se atinge prin recapitulare, iar condiția fundamentală pentru reuşita acestei lecții este „*redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei de valoare cognitivă relevantă"*[9], pentru ca elevii să poată face conexiuni cognitive şi să realizeze aplicații optime şi operative în contexte tot mai vaste. Ea are mai multe etape: captarea şi menținerea atenției, anunțarea temei şi a obiectivelor, precizarea conținutului ştiințific de repetat, a planului de recapitulare a lecției, obținerea performanțelor prin repetarea teoretică şi aplicații practice, asigurarea feed-backului prin punctarea principalelor concluzii, evaluarea prin rezolvarea unei fişe de evaluare formativă, intensificarea retenției şi asigurarea transferului.
Acest tip de lecție are mai multe variante :

-lecția de consolidare se realizează după câteva lecții de predare-învățare, în care au fost prezentate cunoştințele de bază;

-lecția de recapitulare în baza unui plan dat sau alcătuit de învățător împreună cu elevii, se realizează la sfârşitul unei unități de învățare, a unui capitol

-lecția sinteză se realizează la sfârşitul unor unități mari de conținut: capitol, trimestru, an şcolar, şi au rolul de a valorifica superior achizițiile elevilor pe o perioadă de timp.

---

[9] Cucoş C, ***op. cit***, ed. cit, p. 309.

4) Lecția de evaluare urmăreşte în principal constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar şi stabilirea măsurilor recuperatorii. Structura unei asemenea lecții cuprinde momentele: pregătirea elevilor pentru verificare, prezentarea obiectivelor urmărite, prezentarea conținuturilor itemilor şi a descriptorilor de performanță, obținerea performanțelor prin activitatea independentă, asigurarea transferului.

Putem considera că o lecție este eficientă dacă ea contribuie efectiv la sporirea cunoştințelor, creşterea abilităților, formarea deprinderilor şi priceperilor. Esențial este de reținut că în cadrul noului curriculum național accentul în activitatea didactică se mută dinspre cadrul didactic şi predare spre elev şi învățare, formare de deprinderi şi priceperi practice. Opinia noastră este aceea că implementarea noii concepții didactice nu trebuie să facă loc unor măsuri excesive de abolire a sistemului tradițional în favoarea unei modernizări abuzive.

Tipurile de lecții, la rândul lor, nu trebuie absolutizate sau înțelese ca scheme şi şabloane imuabile. Fiecare cadru didactic are libertatea de a inova, de a perfecționa continuu activitatea didactică şi oricare practician al activității pedagogice poate atesta acest adevăr legic. El se perfecționează în tehnica de a combina diferitele forme de activităţi în spațiul lecției şi în afara ei.

Numai astfel el izbuteşte să atingă cât mai bine obiectivele didactice, acoperind conținutul prevăzut în programă, într-o manieră cât mai atractivă, cât mai emulatoare.

Învățătorul şi educatoarea au posibilitatea de a găsi cele mai adecvate şi mai eficiente modalități de organizare a lucrului la clasă, în funcție de rezultatele obținute, de specificul şi nivelul elevilor.

În această competență, care devine uneori chiar o artă a didacticii, constă puterea actului pedagogic temeinic realizat.

II. Tipologia lecțiilor de predare a limbii române în ciclul preşcolar

În primii ani de modelare spirituală, afectivă şi etică a copilului, lecțiile din grădiniță valorifică principalele tipuri de lecție care sunt:

-lecția de transmitere a cunoştințelor

- lecția de formare a unor priceperi şi deprinderi

- lecția de consolidare a cunoştințelor

-lecția de evaluare

Totuşi ele au un specific ce le diferenţiază de cele ale şcolii primare, ale gimnaziului şi ale liceului, datorită importanţei pe care o reprezintă activitatea didactică **de educare a vorbirii, ca instrumet al comunicării**. Aceasta se realizează prin memorizări, joc didactic, lecturi după imagini şi povestire cu repovestire. După efectuarea tuturor acestora, ca o formă de evaluare se recurge la convorbire, care se realizează cu planşe sau abstract (la grupele mari şi la cele pregătitoare).

Încadrată în aria curriculară a limbii şi comunicării, dezvoltarea exprimării orale se realizează în **lecţia de formare a unor priceperi şi deprinderi**, combinată cu cea de **achiziţie a cunoştinţelor**.

Povestirea este, spre exemplu, una dintre metodele de învăţământ expozitiv care oferă educatoarei, ca şi învăţătoarei sau profesoarei, de altfel, şansa de a transmite elevilor cunoştinţe care nu ar putea fi dobândite de copii printr-o experienţă personală, directă. Faţă de alte specii ale genului epic în proză, precum nuvela şi romanul, povestirea are la bază o unică întâmplare, petrecută într-un singur plan, dezvoltând forţa imaginativă a ascultătorului cel mic, ca şi a cititorului de mai târziu. Faţă de basm, în povestire imaginaţia este concurată de adevărul vieţii.

Copilul face deosebirea între timpul obiectiv al faptelor şi cel subiectiv al povestirii. Această străveche specie a epicii culte îşi are originea în folclor, iar tematic alături de povestiri istorice se află cele animaliere, care se pretează etapei de vârstă a preşcolarilor, fiind chiar mai redusă ca dimensiuni decât basmul.

Tema centrală a multor povestiri o constituie chiar viaţa copiilor, cu întâmplări din pruncie. Un loc privilegiat îl ocupă în povestiri părinţii, dar şi eroii de legendă, figurile de luptători.

6.1. Organizarea activităţilor de povestire la grădiniţă

În exercițiul didactic din grădiniță se departajează două categorii distincte de povestiri:

a. **povestirile educatoarei**, care antrenează atenția, memoria, gândirea şi fantezia copiilor ascultători, cărora le furnizează cunoştințe despre cele mai variate aspecte ale vieții din lumea oamenilor, din lumea vegetală şi din cea a fenomenelor fizice. Obiectivele urmărite în alegerea unui text de proză pot fi:

-voința de a ieşi dintr-un impas (*Motanul încălțat, Povestea celor trei purceluşi*),

-necesitatea muncii şi dragostea pentru roadele acesteia (*Cenuşăreasa, Fierarul năzdrăvan, Fata babei şi fata moşneagului*),

- iubirea părinților pentru copii şi consecințele grave ale neascultării părinților (*Nuieluşa de alun, Inima mamei, Lebedele, Scufița Roşie, Capra cu trei iezi*),

-importanța ajutorului prietenilor şi a vieții în colectiv (*Mănuşa, Ridichea uriaşă*) etc.

Actul în sine al povestirii devine un mijloc de educație estetică, prin exprimarea exemplară a educatoarei, care va dezvolta astfel şi vocabularul copiilor, insistând prin exerciții de formulare asupra expresiilor şi cuvintelor noi, demne de memorat şi de utilizat în contexte diferite.

Copiii antrenați în această activitate vor asculta cu atenție povestirea, ei urmând să redea momentele principale ale întâmplării narate şi susținute de imagini ilustrate. Ei vor formula enunțuri despre personaje, vor fi îndemnați să găsească un alt final al acțiunii şi să realizeze conexiuni cu alte povestiri cunoscute de ei.

b. Preşcolarii îşi dobândesc deprinderea de a exprima liber impresii despre basmele şi poveştile ascultate, pe care ei încearcă să le şi reproducă. În funcție de obiectivele respectivei lecții, la grădiniță se organizează în scopul dezvoltării gândirii şi al vocabularului copiilor :

-**Repovestirea,** ca mod de consolidare a cunoştințelor nou dobândite prin povestire şi de dezvoltare a gândirii logice, ea se organizează la început sub două forme:

1. **repovestirea după tablouri,** care poate reface episoadele narate în funcție de înşiruirea imaginilor expuse în fața copiilor, îndemnați să completeze întâmplarea cu noi amănunte reținute de ei

2. **repovestirea după un plan verbal dat,** prin care se face trecerea spre povestirea liberă. Educatoarea delimitează episoadele ce vor fi redate de copii. Planul verbal va fi expus enunțiativ sau prin întrebări, care să refacă ordinea episoadelor şi logica întâmplării, atenția îndreptându-se şi spre forma exprimării învățăceilor. Astfel pregătiți, copiii vor trece apoi la

c. **Povestirea după modelul educatoarei**, ca mijloc superior de stimulare a imaginației şi a exprimării, cu condiția ca subiectul să fie simplu şi legat direct de experiența de viață a celor mici. Acest tip de activitate se organizează în doi timpi bine conturați, anume:

- povestirea-model a educatoarei şi
-elaborarea de către copii a altor povestiri similare

d. O altă formă de activitate creatoare este **povestirea copiilor după început dat**, care solicită ca educatoarea să rostească numai momentul expoziționii, cu fixarea coordonatelor spațio-temporale şi cu conturarea personajelor principale, şi să se prefigureze intriga.Urmează o scurtă conversație cu elevii care să fie dirijați spre diverse căi de utilizare a imaginației prin descoperirea unor forme de închegare a acțiunii.După epuizarea variantelor de povestire narate de elevi, educatoarea va conchide, evaluând cele mai originale dintre ele, iar pe cea mai bună o va da drept model pentru viitoarele activități de profil. După asemenea forme de povestire cu rol intermediar şi pregătitor, urmează cea cu adevărat creatoare:

e. **Povestirea copiilor după un plan**, care din punct de vedere metodic pot fi de două feluri:

-povestiri ce imaginează întâmplări specifice basmului
-povestiri cu subiecte din viața cotidiană

Asemenea activități debutează cu o scurtă convorbire pe temă aleasă, acum constituindu-se şi planul povestirii. Al doilea pas este fixarea titlului povestirii. Abia apoi se prezintă planul propriu-zis. Structurat narativ, el va fi formulat din enunțuri simple şi clare. Copiii sunt solicitați să repete planul stabilit şi să dezvolte ideile acestuia. Toți elevii care doresc să povestească sunt ascultați cu atenție, educatoarea intervenind spre a-i corecta în expunere şi spre a-i conduce spre un final plauzibil.Ultimul moment al activității îl constituie aprecierea corectă, atent obiectivă a educatoarei.

f. **Povestirile copiilor despre jucării**, fie ele păpuşi, animale, mijloace de locomoţie sau truse, pussle etc, au un suport intuitiv concret, care poate fi personificat, devenind personajul unei întâmplări dintr-o altă lume paralelă cu cea reală.

Targetul urmărit este ca întâmplările narate să aibă un efect pozitiv asupra ascultătorilor mici. De aceea, vocea educatoarei trebuie să fie astfel modulată încât să contribuie la sublinierea aspectelor semnificative ca subiect şi ca personaje imaginate.

În toate formele de narare ale acestor activităţi, educatoarea se mobilizează să capteze interesul tuturor copiilor, cărora să li se stimuleze atenţia voluntară şi să li se creeze stări afective intense.

Evaluarea pentru asemenea activităţi de povestire se face zilnic în formă orală, recurgându-se la **modalităţi diverse şi ingenioase** precum:

- plicul cu jetoane, ce conţin imagini dintr-o poveste cunoscută, pe care copiii le vor recunoaşte

- prezentarea de către educatoare a unor segmente dintr-un diafilm cu o poveste cunoscută, astfel ca elevii să-i poată apoi reda cât mai amănunţit conţinutul integral.

- pronunţarea unui titlul de povestire, pe baza căruia elevii să denumească personajele semnificative, tipice.

- evidenţierea unor jucării ce reprezintă animale ca vulpea, iedul, iepurele, lupul, capra, puse în faţa copiilor care să recunoască în ele personaje ale unor povestiri şi să le caracterizeze.

- se pun în faţa copiilor fişe cu diferite personaje, urmând ca ei să taie cu o linie pe cele negative.

Un obiectiv important al acestei categorii de activităţi este corectarea şi îmbogăţirea limbajului copiilor atât fonetic, ortoepic, gramatical cât şi lexical. Acesta este, desigur, obiectivul fundamental al actului didactic în lecţiile de limba şi literatura română din această primă etapă, pe care o reprezintă învăţământul preprimar, urmat cu tehnici didactice specifice în cursul primar.

6.2. Memorizarea

Eficientă este şi **lecţia de memorare** a unor texte poetice. Teoria metodicii a afirmat că poezia are o influenţă hotărâtoare asupra tuturor

laturilor personalităţii copilului preşcolar, iar memorizarea ocupă un loc decisiv în activitatea instructiv-educativă din grădiniță, contribuind la dezvoltarea cognitivă, afectivă, la educarea limbajului, de cultivare a sentimentelor morale, de exersare a memoriei şi de stimulare a imaginației creatoare.

Atunci când sunt alese cu discernământ, poeziile propuse între activitățile obligatorii, special organizate în grădinița de copii pentru însuşire conştientă, au o valoare instructiv-educativă incontestabilă. Atunci când poeziile au o valoare artistică evidentă, ele oferă celor mici odată cu codul lor estetic şi un mesaj moral şi un conținut ideatic, pe care copilul le descifrează în dezbaterea inițiată de educatoare. Prin memorare de poezií, preşcolarii îşi lărgesc orizontul cognitiv, îşi îmbogățesc reprezentările despre natură, despre obiectele înconjurătoare, despre societate. Ascultând şi învățând poezií, copiii îşi lărgesc orizontul de cunoaştere. Există în patrimoniul literar al fiecărei țări un întreg repertoriu de poezií dedicate copiilor.

Ele au **o tematică reprezentativă şi diversă**, din care menționăm:

a. Viața naturii, anotimpurile cu particularitățile şi cu frumusețile lor (*Iarna* şi *Oaspeții primăverii* de V. Alecsandri, *Somnoroase păsărele* de M. Eminescu, *Iarna pe uliță* de G. Coşbuc)

b. Lumea animalelor îndrăgite de copii (*Zdreanță* de T. Arghezi, *Cățeluşul şchiop* de Elena Farago, *După melci* de Ion Barbu etc.)

c. Aspecte ale activităților lucrative (*Gospodina, Micul constructor*) care cultivă respectul pentru munca celor mari şi le stârnesc chiar entuziasmul pentru inițiative gospodăreşti în familie şi la grădiniță.

d. Tradițiile legate de sărbătorile anului (*Moş Crăciun* de Oct. Goga, *Crăciunul, Anul Nou***,**), acestora alăturându-li-se munca, meseriile, dragostea pentru natură, animale, copilărie, educația religioasă etc.)

e. Sentimentele definitorii pentru părinți (*Mama mea* de V. Anițescu, *Familia* de E. Drăgan) pentru țară cu natura ei (*Pentru tine, primăvară* de O.Cazimir), pentru prietenii din grădiniță etc.

În plan secund se realizează şi o educație estetică a copiilor care se bucură de sugestia unor imagini vizuale, auditive, create cu ajutorul armoniei muzicale, a onomatopeelor, repetițiilor, armoniilor imitative,

de mare efect pentru sensibilitatea copiilor de această vârstă, care sunt călăuziți să recite poeziile expresiv, respectand pauzele gramaticale, logice şi psihologice, aşa cum acestea sunt marcate prin punctuație, prin sensul propozițiilor, prin ritmul frazei poetice.

6.2.1. Organizarea activităților de memorare

Memorarea se realizează prin :

1. **Activități de predare**, prin care copiii se familiarizează cu textul poeziei pe care o învață

2. **Activități de fixare,** prin care se asigură însuşirea temeinică a poeziilor predate, cunoştințe care se consolidează în acest mod.

3. **Activități de verificare** a exactității reproducerii, dovedind temeinicia memorării poeziilor.

Memorarea presupune un climat propice, atât ca stare afectivă cât şi ca ambient în care se desfăşoară o asemenea activitate. Ea se realizează în mai multe etape:

-Introducerea copiilor în activitate se face printr-o scurtă convorbire ce reactualizează şi precizează reprezentările copiilor despre aspectul de viață vizat de text (*Somnoroase păsărele* de M.Eminescu), prezentarea jucăriei, a personajului, intuirea unui material adecvat, recurgerea la o narațiune etc.

-Anunțarea temei, a obiectului, motivarea activității.

-Predarea poeziei, care se realizează în următorii paşi: anunțarea titlului, recitarea expresivă de către educatoare de 2-3 ori a textului poeziei, astfel încât să fie puse în evidență conținutul de idei şi frumusețea artistică a versurilor. Grupa mare va face şi unele comentarii pe baza textului.

-Învățarea poeziei de către copii, care abordează fragmentar textul mai lung sau memorează integral versurile. Recitarea globală se aplică în acelaşi timp întregii grupe, dacă este o singură strofă de memorat. Altfel, educatoarea recită prima strofă şi apoi 2-3 copii o repetă, se trece mai departe şi la sfârşitul activității se reiau toate strofele.

Repetarea unei poezii învățate anterior este o formă de verificare a cunoştințelor, formând deprinderi de recitare expresivă şi conştientă. Exercițiul se poate extinde asupra a 4-5 texte, care pot fi grupate tematic. Importantă este ca verificarea să se facă atunci când este

pregătită o serbare. Activitatea poate lua forma unui joc, care primeşte titlul de „recită mai departe”. În final, se evidențiază cei mai buni copiii şi se stabilesc elevii care vor face recitarea la serbare.

Memorizarea-ca mijloc de îmbogățire şi nuanțare a vocabularului, se concretizează prin jocuri-exercițiu cu omonime, sinonime şi antonime, astfel activându-se vocabularul fundamental, prin recurgerea la imagini sugestive. Spre a diferenția semnatic **cornul,** cuvânt care semnifică 4 realități distincte, anume o parte componentă a unor animale, produsul de panificație, instrumentul muzical şi fructul roşu cu flori galbene, ca forme ale omonimului, se recurge la imagini concludente, ca şi în cazul cuvintelor **capra, berbec** sau **broască**. Ideea diferenței se poate stabili şi cu ajutorul unor versuri propuse spre memorare:”-Mamă, eu nu pot să dorm,/ Că tare-aş mânca un corn./ - Dar eu n-am corn de mâncat,/Ci am un corn de suflat/ Sau cornul de al Joiană,/ Care paşte în poiană.“ La fel se procedează în cazul sinonimelor şi a antonimelor.

6.3. Lectura după imagini

Este o formă comună şi obligatorie de activitate instructiv-educativă în grădiniță, contribuind la fixarea unor reprezentări ale copilului, valorificând experiența sa de viață, potențând capacitatea lui de a utiliza independent în vorbire cunoştințele pe care le deține. Gândirea copilului face eforturi de analiză, sinteză, generalizare şi abstractizare, astfel perfecționându-se procesul de formare a deprinderilor de comunicare verbală corectă, coerentă şi expresivă.

Se pot alege teme ca: O zi în grădiniță, Familia mea, Început de an şcolar, Copiii harnici acasă şi la grădiniță, La munte, la mare, Copiii din lumea toată, Jocurile copiilor în diferite anotimpuri, O zi de vacanță, O faptă bună, La aniversare, Oraşul, Obiceiuri strămoşeşti, Sărbătoare în familie, Şcoala ne aşteaptă, Din tainele naturii, În jurul lui Moş Crăciun etc.

6.3.1. Organizarea activității de lectură după imagini

- **Materialul ilustrativ** va fi cu atenție verificat de către educatoare astfel ca el să corespundă adevărului ştiințific, să fie adecvat vârstei copiilor prin conținutul său, să pună în evidență elementul

principal, să posede detalii pentru a forma reprezentări corecte, să mijlocească transmiterea mesajului prin elementele care o compun, să atragă atenția prin expresivitatea cromatică, prin proporțiile elementelor componente, prin aşezare.

- Corelarea temei cu prevederile programei şi cu grupa de vârstă a copiilor

- Asigurarea condițiilor de spațiu şi timp necesare desfăşurării acestei activități

- Se succed în desfăşurarea acestei activități 3 etape:

a. **Introducerea în activitate**, constând din prezentarea ca surpriză a materialului, o convorbire pregătitoare, o poezie scurtă şi o ghicitoare pe tema anunțată sau o povestire cu elemente reale sau fantastice. Se face astfel apropierea de temă, recurgând la crearea unei stări emoționale propice receptării mesajului propus de educatoare.

b. **Citirea tabloului**, care presupune analiza, descrieree, interpretarea lui.La început se enumeră liber elementele compoziționale, care pornind de la cel central se ajunge la detalii

c. **Încheierea activității** cuprinde şi evaluarea finală, care constă în propunerea unui titlu pentru tabloul studiat, rezolvarea sarcinii unei fişe de evaluare, un joc de rol prin care câțiva copii să interpreteze roluri diferite, alcătuirea unei povestiri sau o activitate practică de îngrijire a unor plante.

6.4. Calculatorul, un nou instrument de cunoaştere pentru preşcolari

Primit cu reticență de unii părinți sau acceptat cu entuziasm de către copii, calculatorul s-a dovedit necesar activității de documentare a elevilor de toate vârstele. Am putea să ne întrebăm dacă el se cere oferit chiar şi copiilor din ciclul preşcolar, căci prin şansa de a ajunge uşor la orice informație el va crea impresia greşită şi atât de primejdioasă că mai târziu nici nu va mai fi nevoie de parcurgerea unor opere literare, din moment ce pe Google se găseşte rezumatul oricăreia dintre ele. Rolul familiei, în primul rând, şi cel al educatoarelor, iar apoi al învățătorului şi al profesorului, este acela de a demonstra că apropierea de calculator nu incumbă îndepărtarea de cartea din bibliotecă, tot astfel cum folosirea minicalculatorului şi a telefonului mobil cu servicii de

operaţiuni matematice nu îl va scuti pe viitorul adolescent să cunoască tabla înmulţirii, spre exemplu. Tot familiei îi revine responsabilitatea ca imediat ce instalează în casă un calculator, accesul copilului preşcolar şi şcolar să fie controlat ca arie tematică şi clar limitat în timp, mai ales când este vorba de jocuri şi nu de documentare ştiinţifică.

Procesul de modernizare a bazei didactico-materiale a învăţământului românesc a condus şi la dotarea grădiniţelor cu calculatoare. A fost realizată şi conectarea la internet, care s-a dovedit a fi benefică atât pentru cadre didactice cât şi pentru preşcolari, gata cu precocitate să preia acest instrument modern de informare.

Dotarea grădiniţelor cu calculatoare şi implementarea O.M nr 37568/14.08.2000 s-a grefat pe organizarea şi desfăşurarea activităţilor opţionale în grădiniţă ca parte integrantă a planului de învăţământ. Un model de activitate în acest scop l-a constituit opţionalul denumit « Prietenul meu, calculatorul ». Este vorba nu numai de o activitate inter şi intradisciplinară, ci şi de una transdisciplinară, realizată imediat ce s-au creat softurilor educaţionale pentru preşcolari.

S-a considerat că familiarizarea cu operaţiunile computerului încă de la vârsta preşcolară constituie pentru copii o deschidere benefică, în mers cu progresul tehnicii. În cele mai multe cazuri, înşişi părinţii solicită participarea copiilor la cursurile de iniţiere, în dezvoltarea abilităţilor legate de calculator: de la programul Word şi programul de desene se trece la aplicarea unor programe cu caracter informativ şi formativ prin care preşcolarii au posibilitatea să cunoască multe aspecte un numai din mediul lor înconjurător, ci şi din cele inaccesibile pe căile tradiţionale. DVD-urile şi CD-urile educaţionale bine selecţionate conform programei şi tematicii domeniilor de activitate de la nivelul preşcolar sunt extrem de utile în cunoaşterea lumii terestre, a universului cosmic, a artelor, a miturilor etc.

Un asemenea sowt educaţional, intitulat "*Profesorul Bufnită : Să învaţăm antonime, numere, forme geometrice şi culori*", este accesibil copiilor cuprinşi între vârsta de 3 şi 6 ani, prezentând lecţii atractive şi interesante. Cunoştinţele predate sunt apoi verificate prin diverse modalităţi atractive. Pe acestea copiii trebuie să le descopere singuri, ei fiind puşi în situaţia de a învăţa comenzile pe care sunt obligaţi să le dea computerului pentru a rezolva *mica problemă ivită şi cerută* de pe

ecran. Se accesează şi se lucrează individual, utilizându-se programul pentru nivelul de vârstă respectiv, cu începere de la 3 ani.

Ce se întâmplă în mod concret? După prezentarea lecţiilor de către "profesorul Bufniţă", copiii vor trebui să rezolve 3 sau 4 probleme legate de lecţia învăţată. Nu se poate trece la lecţia următoare până ce nu se rezolvă corect toate problemele. Complexitatea acestora creşte treptat, iar pentru fiecare răspuns corect copilul primeşte felicitări, ceea ce constituie o încurajare, de natură să-l entuziasmeze pe micuţul navigator.

Prezentarea subprogramelor *:*

1. ANTONIME

- Lecţia I: mare – mic; gras – slab
- Lecţia II: plin – gol; drept – strâmb
- Lecţia III: scund – înalt; lung – scurt
- Lecţia IV: simpatic – antipatic; vesel – trist
- Lecţia V: rar – des; subţire – gros; lat – îngust; mult – puţin
- Lecţia VI: cald – rece; deschis – închis; curat – murdar; ascuţit – bont
- Lecţia VII: puternic – slab; prieten – duşman; bogat – sărac;
- Lecţia VIII: poziţii spaţiale: deasupra – dedesupt; înăuntru – afară; la bază – la mijloc – în vârf
- Lecţia IX: relaţii spaţiale şi direcţii: în faţă – în spate; stânga – dreapta
- Lecţia X: grade de comparaţie: scurt – mediu – lung; stânga – mijloc – dreapta
- Lecţia XI: grade de comparaţie: mic – mai mic – cel mai mic; plin – ½ plin – gol; puţin – mai mult – cel mai mult; înalt – mai înalt – cel mai înalt
- Lecţia XII: şiruri de numere; adunarea şi scăderea cu o unitate
- Lecţia XIII: lunile anului: anotimpuri, vremea
- Lecţia IX: zilele săptămânii: enumerări, noţiunea de week-end

Testarea capacităţii de observaţie, de memorare şi de atenţie se realizează prin problemele care urmează fiecărei lecţii.Pentru a mări eficienţa actului predării, se apelează la mimică în explicarea unor antonime (simpatic- antipatic, prieten – duşman). Copilul este pus în

situația de a analiza, alege şi reda configurația feței umane în ipostaze diferite, creând situații amuzante.Spre exemplu, reținerea lunilor corespunzătoare fiecărui anotimp este foarte facilă din moment ce acestea sunt prezentate prin imagini sugestive incluzând aspecte din natură, vremea specifică, îmbrăcămintea, ocupațiile oamenilor, etc.

Ca tehnică a exercițiului, dacă nu se rezolvă corect toate problemele, nu se poate trece la următoarea lecție, iar în caz de necunoaştere se poate cere ajutorul”profesorului Bufniță”, care repetă întrebarea. În schimb, dacă raspunsul dat este corect, tot el are grijă să felicite şi să dea “bonusuri” copiilor, care participă la această activitate.

CAPITOLUL 7
Evaluarea

7.1. Evaluarea cunoştinţelor - ca finalitate a actului didactic

În procesul activităţii didactice, evaluarea reprezintă un domeniu major al valorificării rezultatelor. În mod eronat, ea a fost considerată mult timp o activitate care se realizează de la sine. Abia din secolul al XX –lea, odată cu dezvoltarea psihologiei experimentale (care a demonstrat că fiecare elev este o individualitate, o personalitate din punct de vedere psihologic), s-a indicat faptul că evaluarea trebuie să ţină seama şi de realitatea de ordin psihologic. Evaluarea trebuie să se realizeze pe baza unor criterii obiective. În mod concret, subiectivitatea, hazardul, ecuaţia personală examinat-examinator reprezintă pericole în direcţia evaluării. Testele şi probele de evaluare deplasează centrul de interes dinspre memorie spre gândire, elevul fiind solicitat să aplice informaţia stocată în circumstanţe variabile. Pe aceste baze apare şi se dezvoltă o ştiinţa docimologică (gr. „dokime”- probă, cântărire, examen), care studiază metodologia verificării şi evaluării rezultatelor şcolare, sistemul de notare, comportamentele examinatorilor şi ale celor examinaţi.

Evaluarea implică trei componente sau operaţii interdependente:

a. controlul (verificarea)- este operaţiunea de constatare de către profesor a volumului şi a calităţii cunoştinţelor teoretice şi practice dobândite de elev;
b. aprecierea- este operaţiunea de estimare a valorii, a nivelului şi a performanţelor cunoştinţelor dobândite de elev;
c. notarea- presupune măsurarea şi validarea pregătirii elevului, în urma controlului şi aprecierii. Ea stabileşte şi admiterea (promovarea) sau respingerea (nepromovarea) celui evaluat şi înscrierea lui pe o anumită treaptă de evaluare.

În învăţământ, evaluarea are mai multe funcţii:

1. **funcţia de control**, de constatare şi de apreciere a activităţii şi a rezultatelor obţinute în procesul de învăţământ. Prin această funcţie, se stabileşte unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele

proiectate. Astfel, evaluarea reperează factorii activi care influențează rezultatele pozitive sau negative, având un rol de feed-back (autoreglator);

2. **funcția de reglare a sistemului**- constă în demersurile comune ale profesorilor şi elevilor pentru a face corecțiile necesare în stilul de conducere a lecției, respectiv în activitatea de învățare;

3. **funcția educativă** - urmăreşte stimularea obținerii de performanțe superioare în pregătirea elevilor, ca urmare a influențelor psihomotivaționale şi sociale ale rezultatelor ce le obțin prin evaluare. Succesul şcolar bucură, oferă satisfacție, dinamizând sporirea rezultatelor bune la învățătură, în timp ce insuccesul şcolar supără, determină insatisfacție, dar, dacă este conştientizat ca fiind corect şi obiectiv, poate dinamiza înlăturarea nereuşitei la învățătură;

4. **funcția de predicție şi de orientare**- încearcă prefigurarea desfăşurării activității în sistem şi anticiparea rezultatelor, ca urmare a măsurilor preconizate;

5. **funcția selectivă-** este funcția de competiție şi asigură ierarhizarea şi clasificarea elevilor sub raport valoric şi al performanțelor în cadrul grupului;

6. **funcția socială**, prin care se realizează informarea familiei, a societății, etc. asupra rezultatelor obținute de elevi, eficiența învățământului influențând hotărârile factorilor decizionali cu privire la dezvoltarea şi la perfecționarea învățământului, în funcție de calitatea „produsului" şcolii.

Evaluarea trebuie să respecte următoarele cerințe psihopedagogice:

a. compararea pregătirii elevilor în raport cu obiectivele de referință ale disciplinei Limba şi literatura română şi cu cele operaționale ale fiecărei lecții.
b. diminuarea hazardului în evaluare, prin formularea întrebărilor care să permită verificarea cunoştințelor şi deprinderilor esențiale din materia parcursă.
c. caracterul evaluării trebuie să fie stimulator fără a demotiva elevul, ca o sarcină firească a acestuia. Notarea nu trebuie făcută după fiecare evaluare, ci la un moment apreciat optim şi relevant de către profesor.

7.2. Forme de evaluare

În învățământul primar schimbarea sistemului de evaluare a fost determinată de luarea în considerare a unor realități pregnante. Notele acordate elevilor se explicau nu atât prin aplicarea unor criterii ferme de măsurare a cunoştinţelor şi abilităților elevilor, cât pe experiența fiecărui cadru didactic. În sistemul de notare, cu o scară cu 10 trepte, era imposibil de conturat criterii clare şi precise, relevante pentru fiecare din aceste 10 unități. Oricine poate constata că este dificil, poate chiar imposibil, să se elaboreze criterii care să admită o discriminare reală între notele de 6 şi 7 sau 8 şi 9. Acordarea notei 6 în relație cu nota 7 sau a acesteia în relație cu nota 6 este o decizie care se susține cu dificultate, pentru că explicațiile trebuie date până la detaliu.

Din aceste considerente, pentru clasele de ciclu primar s-a adoptat sistemul de evaluare prin calificative, pe o scară de patru trepte.

Pentru învățământul primar, în 1998 s-a procedat la înlocuirea sistemului de notare cifrică prin calificative (bazate pe descriptori de performanță): foarte bine, bine, suficient, insuficient. Descriptorii de performanță se elaborează în relație cu capacitățile şi subcapacitățile pe care elevii trebuie să le dețină după o perioadă de instruire. A stabili descriptorii de performanță înseamnă a descrie ceea ce elevul ştie să facă pentru a obține unul dintre cele patru calificative.

Exemplificăm printr-o situație din comunicarea scrisă, capacitatea vizată fiind redactarea unor texte funcționale/scrisoarea, la clasa a IV – a:

FOARTE BINE

-redactează scrisoarea, structurându-i conținutul în cele trei părți: introducere, cuprins, încheiere;

-utilizează adecvat formulele de adesare: introducere şi încheiere;

-transmite coerent informații esențiale, în cadrul comunicării propriu-zise (cuprinsul scrisorii);

-exprimă ideile corect, limpede, într-un limbaj corespunzător;

-prezintă într-o formă estetică scrisoarea, respectând aşezarea în pagină;

-scrie îngrijit şi lizibil.

BINE

-redactează scrisoarea, structurându-i, parțial corect, conținutul în trei părți:

-introducere, cuprins, încheiere;

-utilizează, relativ adecvat, formulele de adresare, introducere şi încheiere;

-transmite, cu unele erori, ideile, respectând majoritatea regulilor gramaticale, ortografice şi de punctuație;

-prezintă într-o formă estetică scrisoarea, respectând aşezarea în pagină;

-scrie mai puțin îngrijit şi lizibil.

SUFICIENT

-redactează scrisoarea, structurându-i conținutul parțial corect, în cele trei părți:

-introducere, cuprins, încheiere;

-utilizează, cu unele erori, formulele de adresare, introducere şi încheiere;

-transmite imprecis informații, în cadrul comunicării propriu-zise (cuprinsul scrisorii);

-exprimă parțial corect şi într-un stil greoi ideile, respectând, cu unele erori, regulile gramaticale, ortografice şi de punctuație;

-prezintă corect forma scrisorii, respectând relativ aşezarea în pagină;

-scrie parțial îngrijit şi lizibil.

După modul de integrare a evaluării în desfăşurarea procesului didactic se disting trei forme de evaluare:

a) Evaluarea inițială

Se efectuează la începutul unor etape de instruire şi are ca scop să determine nivelul de pregătire a elevilor într-un anumit moment al existenței lor şcolare. Evaluarea inițială se practică pentru a stabili în ce stadiu se află elevii înaintea trecerii la etapa următoare de învățare.

b) **Evaluarea sumativă** ori **cumulativă**

Se realizează prin verificările parțiale, de la finele unei unități de învățare, pe parcursul programului de învățare, asupra rezultatelor obținute de elevi (a modului în care aceştia şi-au însuşit materia) pe

perioade lungi.Unitatea de învățare este de maxim 20 de ore, după care se dau testele de evaluare.

c) **Evaluarea continuă** sau **formativă**

Se practică pe secvențe temporale mai mici, ceea ce oferă învățătorului posibilitatea de a cunoaşte nivelul la învățătură al fiecăruia dintre elevii clasei şi de a lua măsurile necesare de îndreptare.

d. **Evaluarea finală** se realizează la finele de an.

Asupra periodicității acestei forme de evaluare există păreri diferite: unii sunt pentru o evaluare desfăşurată după fiecare lecție, alții propun ca verificările să fie realizate după un timp mai îndelungat. Cele mai multe păreri susțin oportunitatea organizării acestui tip de evaluare pe parcursul unui sistem de lecții, cum ar fi unitatea de învățare a trei lecții, după care urmează o dictare, spre exemplu. Dar utilitatea lor este de netăgăduit şi după lecții cu un rol important în ansamblul obiectului respectiv.

Ceea ce se mai obține prin intermediul evaluării continue, pe lângă verificarea tuturor elevilor sub aspectul calității modului în care s-a realizat asimilarea materiei parcurse, este şi posibilitatea ca elevii să-şi cunoască nivelul atins.

7.3. Metode şi procedee evaluativ-stimulative

Observarea şi aprecierea verbală

Are în vedere gradul de implicare a elevilor în activitatea de învățare şi calitatea rezolvării sarcinilor primite în cadrul orelor. Învățătorul are posibilitatea să constate acestea în mai multe etape ale lecției, nu numai într-una singură. Informațiile obținute se concretizează în aprecieri verbale de tipul: scrie mai frumos, e bine, corectează aici, ai uitat să notezi ceva. Acestea trebuie să fie în concordanță cu calitatea prestației elevilor, să-i încurajeze, să le ofere sugestii, să nu-i lase pe un traseu greşit ori să-i descurajeze. Important este ca elevul să realizeze ce progres face învățând.

Chestionarea orală

Se practică două forme: curentă şi finală. Prima se aplică în fiecare oră, ea adresându-se întregii clase sau, pe rând, elevilor. Chiar şi atunci când conversația de chestionare se desfăşoară cu un elev, ceilalți

elevi vor fi atenţi, pentru a putea confirma răspunsul, a interveni cu scopul completării sau al corectării. Chestionarea finală se practică la sfârşitul unui capitol, al unui semestru.

Eficienţa metodei depinde de:

- modul în care sunt formulate întrebările şi
- ce se urmăreşte cu precădere:

1.simpla reproducere a cunoştinţelor;

2.interpretarea şi prelucrarea lor;

3.capacitatea de a opera cu ele;

4. de a le aplica în practică.

Chestionarea orală este mai potrivită vârstelor mici, obişnuindu-i pe copii să expună un subiect, să nareze o întâmplare trăită de ei.

Teste docimologice

Testul docimologic este un set de probe sau de întrebări, aplicat cu scopul de a verifica şi evalua nivelul asimilării cunoştinţelor şi capacitatea de a opera cu ele. Răspunsurile se raportează la o scară de apreciere elaborată de învăţător, comunicată elevilor.

Elaborarea corectă a unui test docimologic ridică două probleme importante:

a) stabilirea întrebărilor

b) măsurarea şi evaluarea răspunsurilor.

Întrebările pot fi de două tipuri:

a) cu răspunsuri deschise, care dau posibilitatea elevilor să-şi formuleze răspunsul pe baza achiziţiilor personale. Aceste întrebări solită elevii în activităţi de interpretare, argumentare, explicare.

b) cu răspunsuri închise, care presupun un singur răspuns, potrivit relaţiei adevărat-greşit. O formă a acestui tip de întrebare este varianta cu răspunsuri la alegere. Se dau 2-3 răspunsuri posibile, dintre care doar un răspuns este corect.

După aplicarea testului, răspunsurile elevilor se raportează la o scară etalon, iar rezultatul se va dobândi prin însumarea punctelor obţinute. Acestea se transformă apoi în calificative.

Prin natura lor, obiectele de învăţământ acceptă, într-o măsură mai mare sau mai mică, evaluarea cunoştinţelor prin teste. Se aplică

mai uşor şi prezintă garanţia obiectivităţii la gramatică, dar mai complicat/subiectiv la citire sau compunere.

Aplicarea testelor este şi o modalitate de verificare a competenţelor elevilor în domeniul comunicării. De exemplu, pentru verificarea capacităţii de comprehensiune (înţelegere) a mesajelor de către elevi se aplică testul de completare. Utilizarea acestui procedeu se bazează pe faptul că un mesaj poate fi înţeles în totalitatea lui, chiar dacă un cuvânt, spre exemplu, este doar ghicit. Pentru a obţine materialul necesar aplicării testului, se ia un text, în care se omit cuvinte, la întâmplare sau periodic. Dacă cuvântul respectiv are un rol esenţial în construcţia textului, atunci fără înţelegerea lui, nici mesajul nu va putea fi înţeles. În aplicarea acestui test, al cincilea, al şaptelea sau al zecelea cuvânt este înlocuit de un spaţiu gol sau de un alt semn. Se apreciază că testele de completare, care au în vedere omiterea substantivelor, sunt mai adecvate decât testele în care omiterea s-a produs periodic. Prin aplicarea acestui test se compară comprehensibilitatea mesajelor şi felul de reacţie a diverşi elevi din punctul de vedere al gradului de înţelegere a mesajului. Oricum, nu se recurge în scopul acesta la texte din literatura artistică, puternic metaforizată, ci la texte neutre din punctul de vedere al expresivităţii, care sunt mai accesibile.

7.4. Itemii

Itemii sunt elemente componente ale unui instrument de evaluare şi sunt de mai multe tipuri. În sens larg, prin item se înţelege şi tipul de răspuns aşteptat. Să urmărim tipurile de itemi, într-o clasificare care are la bază tipul de răspuns aşteptat şi gradul de obiectivitate a notării.

7.4.1. Itemi obiectivi

Se caracterizează prin obiectivitate şi se raportează la zona inferioară a achiziţiilor cognitive.

Itemi tip pereche: au în vedere operații de tip factual şi urmăresc dezvoltarea capacităților de asociere în gândirea elevilor.

Exemple:

<table>
<tr><th>Clasa</th><th>Obiectivul evaluat</th><th>Itemul de evaluare</th></tr>
<tr><td>I</td><td>- Să despartă corect în silabe</td><td>Uneşte printr-o linie cuvintele din coloana A cu răspunsurile posibile din coloana B.
A B
apă trei silabe
grădină patru silabe
învățător două silabe
ceas o silabă
cinci silabe</td></tr>
<tr><td>a II - a</td><td>- Să încadreze cuvintele date în clase lexico-gramaticale (elemente pregramaticale)</td><td>Indică prin săgeată ce denumeşte fiecare cuvânt din coloana A.
A
Harnic - denumeşte un lucru
Zece – exprimă o acțiune
Aleargă – exprimă un număr
Masă – exprimă o însuşire</td></tr>
<tr><td>a III - a</td><td>- Să precizeze numărul substantivelor</td><td>Indică prin săgeți numărul fiecărui substantiv din coloană.
castele
şcolăriță
Singular bec
câmpii
Plural grădinițe
ploaie
carte</td></tr>
<tr><td>a IV - a</td><td>- Să distingă timpul în care se desfăşoară acțiunea unui verb.</td><td>Uneşte fiecare verb din coloanele A şi C cu timpul corespunzător, din coloana B.
A B C
<table><tr><td>va fi</td><td></td><td>sunt</td></tr><tr><td>a avut</td><td></td><td>voi avea</td></tr><tr><td>pleacă</td><td>prezent</td><td>am plecat</td></tr><tr><td>voi</td><td>trecut</td><td>desenez</td></tr></table></td></tr>
</table>

Itemi cu alegere duală: oferă elevilor posibilitatea să aleagă răspunsul corect din două alternative: corect/incorect, da/nu.

<table>
<tr><th>Clasa</th><th>Obiectivul evaluat</th><th>Itemul de evaluare</th></tr>
<tr><td>I</td><td>- Să distingă sensul de singular – plural al unui substantiv dat. (Elemente pregramaticale)</td><td>Încercuieşte litera A dacă afirmaţia este adevărată sau litera B dacă este falsă (neadevărată).
A.F.
Cuvântul creioane denumeşte un singur lucru.</td></tr>
<tr><td>a II – a</td><td>- Să identifice cuvântul care răspunde la întrebarea „Cine?” într-o propoziţie dată. (Elemente pregramaticale)</td><td>Răspunde prin DA, dacă afirmaţia este corectă, sau prin NU, dacă afirmaţia este incoerentă. În propoziţia „Vântul deschide fereastra!, cuvântul fereastra răspunde la întrebarea „Cine?”</td></tr>
<tr><td>a III – a</td><td>- Să deosebească adjectivul care exprimă o însuşire sufletească de substantivul care denumeşte o însuşire sufletească.</td><td>Înscrie cuvintele din lista următoare în coloana corespunzătoare: cartofi, prăjitură, curat, amărui, dulceag, potrivit, cinstit, cinste, mititel, prietenie, televizor.<table><tr><th>Substantive</th><th>Adjective</th></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>a IV – a</td><td>- Să pronunţe şi să scrie corect numeralele cardinale compuse. (Cunoştinţe de limba română)</td><td>Încercuieşte cuvântul DA, dacă scrierea este corectă, şi cuvântul NU, dacă scrierea este incorectă. Dacă ai întâlnit forme incorecte, scrie alături formele corecte.
DA NU trei zeci
DA NU optusprezece
DA NU paişpe
DA NU doisprezece</td></tr>
</table>

Itemi cu alegere multiplă: solicită elevii să identifice răspunsul corect dintr-o listă de răspunsuri posibile.

Clasa	Obiectivul evaluat	Itemul de evaluare
I	- Să ordoneze cuvintele după litera inițială, potrivit ordinii alfabetice.	În care dintre listele de cuvinte de mai jos, acestea au fost aranjate în ordinea aşezării literelor în alfabet? Încercuieşte cifra corespunzătoare variantei pe care o consideri corectă. 1.apă, barcă, avion, grădină, bloc, pantofi; 2. ceas, dosar, păpădie, ridiche, vagon, zidar; 3. ac, brad, ciorap, dovleac, mac, joc, rac.
a II – a	- Să recunoască versul, strofa şi silabele finale ale versurilor.	Se dă textul: Se –nalță abur moale din grădină. Pe jos, pornesc furnicile la drum. Acoperişuri veştede-n lumină Întind spre cer ogeacuri fără fum. Pe lângă garduri s-a zvântat pământul Şi ies gândacii- Domnului pe zid. Ferestre amorțite se deschid Să intre-n casă soarele şi vântul. (G.Topîrceanu) 1.Câte versuri are textul dat? a. patru versuri; b. şase versuri; c. opt versuri.

		2. Câte strofe cuprinde? a. una; b. două; c. trei. 3. Cum rimează versurile în strofa care începe cu „Se-nalță...”? a. versul 1 cu 2 şi 3 cu 4;

Itemi semiobiectivi

Elevii construiesc răspunsul.

- itemi cu răspuns scurt- de exemplu: se dă o parte din definiţie şi se cere elevilor să o completeze; se dă un concept şi se cere elevilor să-l definească.

Clasa	Obiectivul evaluat	Itemul de evaluare
I	- Să distingă silabele din care se compun cuvintele.	Câte silabe are cuvântul *televizor*? (.....)
a II –a	- Să identifice, în cuvintele date, grupurile de litere învățate.	Citeşte următoarele cuvinte: genunchi, purcel, cineva, gingaş. 1.Care cuvânt conține grupul de litere ***ce***? (.....) 2.Care cuvânt conține grupul de litere ***ci***? (.....) 3.Care cuvânt conține grupul de litere ***ge***? (.....) 4.Care cuvânt conține grupul de litere ***gi***? (.....)
a III – a	-Să definească substantivul	Completează definiția: Substantivul este partea de vorbire care denumește.....
a IV- a	- Să identifice atributele şi complementele într-o propoziție dată.	Animalele sălbatice vin adesea, iarna, pe lângă casele primitoare ale oamenilor buni. Completează afirmațiile: a.Atributele din această propoziție sunt... b. Complementele din această

		propoziție sunt....

Întrebări structurate (sunt formate din mai multe întrebări de tip obiectiv şi semiobiectiv, legate printr-un element comun).

În elaborarea lor trebuie să se țină seama de următoarele recomandări:

-succesiunea întrebărilor să se desfăşoare de la simplu spre dificil;

-fiecare întrebare va fi autoconținută, nedepinzând de corectitudinea răspunsului la întrebarea anterioară;

-fiecare întrebare să se sprijine pe materialul lingvistic propus;

-printr-o întrebare se pot viza unul sau mai multe obiecteive;

-pe suprafața de scris pe care lucrează elevul, se va lăsa câte un spațiu liber după fiecare întrebare, stabilit în funcție de dimensiunea răspunsului aşteptat.

Itemi cu răspuns deschis

Prin ei, elevii au posibilitatea să formuleze, să descrie, să prezinte sau să explice anumite chestiuni, observații, fenomene, etc. Ei reprezintă forma mai cunoscută de evaluare şi, de aceea, sunt mai uşor de aplicat.

Tipurile de itemi cu răspuns deschis sunt:

itemi tip rezolvare de probleme

Clasa	Obiectivul evaluat	Itemul de evaluare
a IV- a	- Să realizeze portretul unui personaj, pornind de la un text.	*Băiatul cel mai mititel al lui Dumitru Onişor ieşise cu şase oi la mugurul proaspăt al primăverii.* *Era un copilaş palid şi mărunțel şi târa pe pământul reavăn nişte ciubote grele ale unui frate mai mare. Ridică spre mine ochii trişti învăluiți ca-ntr-o umbră cenuşie şi-şi scoase cu anevoie din cap pălărioara veche pleoştită ca o ciupercă. Îmi dădu bună ziua c-un glas moale*

		în care parcă suna o suferință timpurie; apoi, acoperindu-se ridică deasupra oilor toiegelul alb, îndemnându-le spre crâng. (M.Sadoveanu – *Un om necăjit)*
		Se citeşte textul şi se va răspunde următoarelor întrebări: a.Care sunt însuşirile fizice desprinse din text? b.Care sunt însuşirile sufleteşti desprinse din text? c.Se ştie ceva despre condiția de viață a familiei copilului?

Itemi tip eseu

a. eseu cu răspuns restrâns

Compunerea unui text dialogat

Pe baza unor ilustrații din manual sau dintr-o carte de poveşti, elevii sunt invitați să imagineze dialogul dintre personajele înfățişate.

b. eseu cu răspuns extins

Caracterizarea unui personaj dintr-o narațiune.

Se cere ca elevii să compună un text în care să înfățişeze trăsăturile fizice şi sufleteşti ale personajului...

c.eseu structurat

Elevilor li se dau problemele pe care trebuie să le aibă în vedere în realizarea unei compuneri despre...

d. eseu liber

Se prezintă o întâmplare hazlie din timpul vacanței de vară sau elevul este solicitat să imagineze o întâmplare cu..... despre....., amintindu-i de.....

Capitolul 8
Tulburări de vorbire

Dislalia (gr. Dys= dificil şi labein= a vorbi) este o tulburare de vorbire care constă în greutatea de articulare a cuvintelor. Mai concret, în sens larg ea denumeşte orice fel de abatere de la vorbirea obişnuită, iar în sens restrâns dislalia desemnează tulburarea ce constă în imposibilitatea de pronunțare corectă a unor sunete.

8.1. Tipologia dislaliilor

După gradul de extindere există

a. dislalia generală, respectiv complexă, când mai multe sunete se pronunță defectuos.

b. dislalia simplă sau parțială, caz în care se pronunță defectuos numai anumite sunete.

Cele mai afectate sunete sunt consoanele, întrucât vocalele solicită o capacitate de articulare mai redusă, ele fiind mai simple.

Rotacismul este omisiunea sau denaturarea sunetului **r**, care se pronunță mai greu şi apare mai târziu ca altele.

Pararotacismul este imposibilitatea pronunțării consoanei **r**, care este înlocuită cu altele. Învățătorul începe corectarea cerând elevilor să pronunțe consoana singură, apoi în silabe şi apoi în cuvinte şi în propoziții întregi.

Exersarea lor devine eficientă atunci când se recurge la zicători şi proverbe sau scurte povestiri, în care este solicitat respectivul sunet pronunțat deficient.

Sigmatismul constă în pronunțarea defectuoasă a siflantelor, şuierătoarelor şi a africatelor, îndeosebi a lui **s** şi **z**, care pot fi corectate cu ajutorul onomatopeelor.

Bâlbâiala se mai numeşte barbism sau logonevroză. Ea se deosebeşte de celelalte tulburări, întrucât are şanse mai slabe şi ceva mai târzii de redresare. Tratamentul va ține conte de manifestarea emotiv-nervoasă pe care maladia aceasta o implică. Există două tipuri de bâlbâială:

-clonică sau de formă primară, de tipul po-po-po-porul

-tonică sau de formă secundară, de tipul p-p-p-poporul

Ca formator profesionalizat, învățătorul va acționa asupra cauzelor, pe care trebuie să le diferențieze în tulburări uşoare sau patologice. Familia este chemată să coopereze cu învățătorul, fără a admonesta copilul, care altfel va fi traumatizat şi tensiunea între el şi cei din jur va deveni insuportabilă. Activitățile ludice cu toți copiii grupei de grădiniță sau ai clasei de şcoală sunt o bună ocazie de a exersa cu elevii care prezintă asemenea tulburări, ce se cer atrenuate şi chiar iradicate.

Capitolul 9
Proiectarea activității didactice

De-a lungul secolelor care s-au scurs între antichitate şi zilele noastre formele de organizare a procesului de învățământ s-au schimbat, evoluând în funcție de factori diverşi, de ordin material, tehnic, climateric şi nu în ultimă instanță ştiințific.În India s-a impus ideea centrării colectivului de elevi în jurul unui copac, ca ei să nu fie rupți de natură. Instrucția copiilor bogați s-a realizat în condiții selecte, ca în antichitatea egipteană a Ptolemeilor în familiile regale şi nobiliare sau în spații anume amenajate în acest scop. In evul mediu şcolile erau apanajul mânăstirilor şi al cureților nobiliare. Alteori s-a recurs la improvizarea de către preoți sau de alți oameni cu minți luminate ai satului a unor chilii ale bisericii, aşa cum relata la mijlocul secolului al XIX-lea Ion Creangă în nemuritoarele sale *Amintiri din copilărie* despre lumea Moldovei, în care se înființau astfel primele şcoli rurale. Chiar şi în debutul secolului al XXI-lea o şcoală din capitala țării noastre diferă ca dotare tehnică de una a satelor de munte din Apuseni.

Totuşi ceea ce se cere menționat este faptul că sistemul învățământului pe lecții şi pe clase a fost instaurat de către Comenius (1592-1670), el impunându-se în întreaga lume, ca cea mai eficientă formă de instrucție. Clasa şcolară este cadrul organizatoric constituit ca unitate didactică esențială, alcătuită din grupe constante de elevi, stabilite pe bază de vârstă, stadiu de dezvoltare intelectuală şi progres şcolar. Lecția reprezintă forma de activitate desfăşurată de către cadrul didactic cu elevii clasei cu scopul asimilării cunoştințelor şi a formării unor deprinderi, conform temei stabilite în programa şcolară şi într-o unitate de timp bine delimitată. Astfel se realizează în condiții optime interacțiunea între factorii procesului de învățământ, care sunt: scopul, tandemul elev-cadru didactic, conținutul, metodele şi tehnologia didactică. În această ambianță, pe care lecția ca formă de bază a organizării procesului didactic o instituie, se împlinesc obiectivele instruirii şi ale educației.

Proiectarea didactică este o activitate complexă, concepută ca proces de anticipare a ceea ce cadrul didactic îşi propune să realizeze

împreună cu elevii lui prin lecție, care să se încadreze într-un sistem mai amplu de activități similare, extinse pe parcursul întregului an şcolar la disciplina respectivă, în conformitate cu obiectivele programei de profil.

Conținutul proiectării pedagogice curriculare cuprinde:

-obiectivele şi conținutul procesului de predare-învățare

-pregătirea psihopedagogică şi metodică a cadrului didactic pentru lecție

-metodologia şi formele de activitate cu elevii, fie ea frontală, grupată sau individuală.

-evaluarea cu procedeele specifice în funcție de tipul lecției şi de momentul procesului instructiv-educativ

Funcțiile proiectării pedagogice sunt:

-anticiparea rezultatelor aşteptate,

-organizarea metodică a activității instructiv- educative

-evaluarea rezultatelor acestei activități

-reglarea şi optimizarea procesului instructiv-educativ

Proiectarea didactică se realizează printr-un sistem de operații, constituit din programe de instruire, ce conțin obiective, conținuturi, strategii cu componentele instruirii, şi relațiile dintre acestea.

9.1. Etapele proiectării didactice

1. Analiza resurselor umane (psihologice şi pedagogice) şi materiale:

- analiza nivelului dezvoltării structurilor cognitiv raționale, a nivelului de pregătire, a intereselor, a motivațiilor, a trăsăturilor psiho-sociale, a deprinderilor şi a tehnicilor de învățare utilizate de elevii clasei;

- analiza condițiilor materiale existente în clasă.

2. Analiza sarcinilor de instruire ale disciplinei de limba şi literatura română şi fixarea obiectivelor-cadru:

- proiectarea globală (concretizată în planuri de învățământ şi programe analitice),

- proiectarea eşalonată (se realizează anual, semestrial şi zilnic, prin proiectarea sistemului de lecții).

Documentele de lucru ale educatorului sau învățătorului

În activitatea sa, cadrul didactic va trebui să apeleze la cele mai importante documente care ordonează activitatea în domeniul respectiv:

-Legea învățământului din România

-Statutul personalului didactic

-Regulamentul de funcționare şi organizare a învățământului preprimar şi respectiv primar

-Ghidul de aplicare a programei pentru învățământul preşcolar şi primar

-Scrisori metodice pentru aplicarea programei instructiv-educative în grădinițe.

Proiectarea didactică anuală preconizează, aşa cum am mai precizat la începutul cursului în capitolul 2, definirea obiectivelor generale, succesiunea capitolelor şi a temelor, stabilirea numărului de ore specific fiecărei unități de conținut şi repartizarea acestui timp pe tipuri de activități (predare, recapitulare şi sinteză, evaluare). Se cer menționate titlurile celor 15 teme propuse.

Obiectivele specifice vor fi consemnate la începutul documentului.

La baza întocmirii acestui proiect stă programa şcolară. Contribuția cadrului didactic constă în stabilirea ponderilor atribuite aanumitor teme, în funcție de nivelul de pregătire al elevilor şi de motivația lor pentru studiu.Proiectele semestriale se bazează pe teme şi acestea se raportează la unitățile de învățare, stabilindu-se desfăşurarea, perioadele de timp afectate. Proiectarea se face pe unități de învățare, cu un număr de ore distribuite la toate lecțiile, accentele punându-se pe trei obiective, ce constau în:-consolidare,

-evaluare,

-ameliorare. Fiecare dintre aceste targeturi trebuie să aibă resurse specifice.

Proiectarea unei lecții

Este o activitate mentală de anticipare amănunțită a ceea ce va face cadrul didactic în lecție în vederea realizării obiectivelor prevăzute curricular, aceasta fiind o operațiune dintre cele mai detaliate şi decisive pentru reuşita demersului didactic. Proiectarea se

concretizează printr-un document, numit **scenariu sau proiect didactic,** care este mai complex şi mai bine articulat decât vechiul plan de lecție.

EXEMPLUL 1

GRUPA: Mare
INSTITUTOR: Vezure Dana Eugenia
CATEGORIA ACTIVITĂȚII: Cunoaşterea mediului
MIJLOC DE REALIZARE: Lectură după imagine
TEMA: „Tablou de toamnă”
TIPUL ACTIVITĂȚII: Consolidarea de cunoştințe (prin aplicarea metodei ,, explozia stelară”)
SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- stimularea creativității prin formularea unor întrebări pentru rezolvarea de probleme şi noi descoperiri;
- familiarizarea copiilor cu strategia elaborării de întrebări de tipul ,,Ce”, ,,Cum”,Cine”, ,,Când”, ,,De ce” pe baza conținutului unei imagini, prin folosirea metodei interactive ,,explozia stelară”.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- să analizeze un tablou de toamnă;
- să alcătuiască întrebări pe baza conținutului unei imagini, folosind pronumele interogative,,Ce”, ,,Cum”, Cine”,,Când”, ,,De ce”;
- să se exprime corect în propoziții clare şi concise;
- să formuleze întrebări corecte din punct de vedere gramatical pe care să le adreseze celorlalte grupuri de copii;
- să se organizeze pe grupuri, să colaboreze între ei şi să manifeste spirit de echipă;
- să păstreze ordinea şi disciplina pe tot parcursul activității;

STRATEGIA DIDACTICĂ:

- Metode sşi procedee: conversația euristică, explicația, descrierea, dialogul, problematizarea, enumerarea, analiza;
- Mijloace de învățământ: o stea mare, cinci steluțe mici, tablou cu aspecte de toamnă;
- Forma de organizare: frontal, pe grupuri;

- Locul de desfăşurare: sala de grupă.

Evenimentul didactic	**Conținutul ştiințific**	**Strategia didactică**		**Evaluare. (Instrumente şi indicatori)**
		Metode şi procedee	**Mijloace de învățare**	
1.Captarea atenției 2.Reactualizarea cunoştințelor 3.Anunțarea temei şi obiectivelor propuse 4.Dirijarea învățării

	steluței mari, atenționând copii ca pe fiecare steluta este scrisa cate o intrebare cu culori diferite. Astfel copiii vor reține că întrebarea ,,CE ‘’ este scrisă cu roşu , CINE cu culoarea verde, CUM cu culoarea galbenă CÂND cu culoarea albastru şi DE CE cu culoarea portocalie. Poştaşul alege cinci copii,care la rândul lor aleg trei –patru parteneri cu care formează o echipă, împreună trebuie să găsească mai multe întrebări referitoare la imaginea prezentată folosind intrebarea de pe steluța aleasă.Toți copiii analizează tabloul şi formulează în grup câteva întrebări timp de cinci minute . La un semn ,se revine în semicerc şi fiecare grup comunică întrebările elaborate împreună. **CE** **CINE** **CUM**	-enumerarea -descrirea -interpetarea -analiza -enumerarea -sinteza -dialogul		de copii în grup şi individual pentru rezolvarea unei probleme. - Observarea comportamentului - Comunicarea întrebărilor
6.Evaluarea				

activității 7.Incheierea activității	**TABLOU DE** **TOAMNA** **DE CE** **CÂND** Pe rând fiecare grup vine lângă margine şi adresează întrebările celorlalte grupuri, aceştia răspund. **CE :** 1.-Ce anotimp este prezentat în imagine? 2.-Ce fac copiii după terminarea vacanței mari atunci când începe acest anotimp? 3-.Ce fac păsările călătoare în anotimpul toamna? 4.-Ce se întâmplă cu vegetația în anotimpul toamna? 5.-Ce haine îmbracă copiii în anotimpul toamna? **CINE:** 1.-Cine nu mai încălzeşte cu atâta putere ca în anotimpul precedent? 2.-Cine lasă cuiburile goale şi pleacă în țările calde? 3.-Cine suflă mai cu putere şi scutură	-dialogul		-Aprecieri verbale -Stimulente

	frunzele din copaci? 4.-Cine alungă păsările în țările calde? 5.-Cine sunt cei care se pregătesc pentru venirea frigului făcând provizii? **CUM:** 1.-Cum sunt frunzele în anotimpul toamna? 2.-Cum se pregătesc oamenii pentru venirea anotimpului friguros? 3.-Cum este ziua față de noapte? 4.-Cum este vremea în acest anotimp? 5.-Cum pregătesc oamenii grădinile ți ogoarele în anotimpul toamna? **CÂND:** 1.-Când încep copiii sşcoala? 2.-Când pleacaă păsările în țările calde? 3.-Când seamănă oamenii grâul? 4.-Când se culeg viile? 5.-Când se coc gutuile? **DE CE:** 1.-De ce pleacă păsările în țările calde ? 2.-De ce este toamna?			

	3.-De ce culeg oamenii legumele şi fructele? 4.De ce nu pleacă toate păsările în ţările calde? 5.-De ce cad frunzele? Se apreciază întrebările copiilor, modul de exprimare în propoziţii, se apreciază cele mai corecte şi mai interesante întrebări care vor fi scrise şi afişate la panoul „dialog cu părinţii” Educatoarea aduce cuvinte de laudă asupra modului de cooperare şi interacţiune dintre membrii aceleiaşi echipe. Copiii vor da un titlu tabloului pe care l-au studiat. Se aminteşte şi denumirea metodei de grup folosită „explozia stelară”. In incheiere activitatea va fi completată în conţinut de un cântecel despre anotimpul toamna ”A! A! A! Acum e toamna da ! Copiii vor fi recompensaţi pentru buna			

	desfaşurare a activităţii.			

EXEMPLUL 2

DATA: 27.03.2007
INSTITUŢIA: Grădiniţa nr. 2, Anieş
EDUCATOARE: Bob Ioana Maria
GRUPA: Mare
TEMA SĂPTĂMÂNII: Mediul social şi cultural
SUBTEMA. Profesii şi meserii
CATEGORIA DE ACTIVITATE: Educarea limbajului
TEMA ACTIVITĂŢII: „Ce miros au meseriile" de Gianni Rodari
FORMA DE REALIZARE: Memorizare
TIPUL ACTIVITĂŢII. Transmitere de cunoştinţe- predare
DURATA: 30 Minute

SCOPUL:

Formativ:
- consolidarea deprinderii copiilor de a reproduce expresiv prin exersarea funcţiilor memoriei;
- formarea deprinderii de a recita cursiv şi expresiv o poezie pe strofe şi integral;
- dezvoltarea memoriei voluntare şi a atenţiei;

Informativ:
- îmbogăţirea vocabularului cu cuvinte şi expresive noi;
- îmbogăţirea cunoştinţelor referitoare la meseriile pe care şi le vor alege când vor fi mai mari;

Educativ:
- educarea dragostei faţă de muncă şi faţă de părinţi prin cunoşterea unor „ocupaţii", a unor meserii;

Obiective operaţionale

O_1 – să recite clar, corect şi expresiv pe strofe şi integral poezia;
O_2 – să indice titlul şi autorul poeziei;

O_3 – să răspundă corect la ghicitori;
O_4 – să dea exemple de anumite meserii;
O_5 – să indice meseriile părinților lor;
O_6 – să indice importanța fiecărei meserii;
O_7 – să se exprime corect în propoziții din punct de vedere gramatical;
O_8 – să „citească” planşele cu ajutorul întrebărilor adresate;
O_9 – să participe cu interes la activitate;

Strategii didactice

a) **Metode şi procedee didactice:**
   - conversația
   - explicația
   - exercițiul
   - demonstrația

b) **Materiale şi mijloace didactice:**
   - textul poeziei
   - ghicitori
   - planşe
   - ursuleți

c) **Forme de organizare:**
   - frontală
   - individuală

d) **Tipuri de învățare:**
   - receptiv – reproductiv
   - inteligibilă

SISTEM DE EVALUARE

a) **Forma de evaluare:**
   - evaluare curentă

b) **Metode de evaluare:**

- observarea curentă
- chestionarea orală

Bibliografie:

1) Ghid metodic pentru dezvoltarea vorbirii şi în grădiniță de copii şi în clasele I şi a II-a
2) Ghicitori pentru cunoaşterea mediului înconjurător, Ilie I Mirea, editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1976
3) „Culegere de texte literare pentru copii", Laurenția Culea, Filofteia Grama, Stela Anghel, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1994
4) „Didactica educației limbajului în învățământul preşcolar"- ghid metodic, Liviu Chiscop, Editura „Grigore Tălvăcaru"- 2000

„Ce miros au meseriile

De Gianni Rodari

Oricare meserie
Are un miros, copii!
A pâine şi plăcinte
Miroase-n brutării.

În orice tâmplărie,
În sat sau la oraş
A scânduri moi miroase
A vrafuri de talaş.

Miroase cofetarul
A nuci şi scorţişoară,
Iar un halat de medic
A doctori- amară."

EXEMPLUL 3.

PRECIZĂRI PRIVIND PLANIFICAREA ACTIVITĂȚII SĂPTĂMÂNALE, ÎN CONCORDANȚĂ CU NOUL CURRICULUM-2008

- ordinul MECT pt. noul curriculum are nr. 5233 din 1 sept.2008.

Stimate colege,
va precizăm clar, încă o data, următoarele:

- putem încerca, cu curaj, sa abordam teme îndrăznețe de proiecte, să desfăşuram activitati integrate, asa cum intelegem acum, sa facem o planificare chiar mai putin coerenta, dar gandita de noi, asa cum am inteles noi programa si sa discutam cu celelalte colege etc.
- nu mai avem orar, avem doar programul zilnic de activitate
- cand ne apucam de planificare, trei sunt pasii importanti:

1 - se aduna colectivul gradinitei (Comisia metodică) în cadrul **Zilei metodice** (care trebuie să se desfăşoare obligatoriu, în fiecare săptămână, cu toate educatoarele din Comisia metodică***;***

„La nivelul Comisiei metodice, cel puțin o zi pe săptămână va fi dedicată efectuării celor 3 ore de activitate metodică în unitate."

2 - se citeste cu atentie continutul (descriptivul) temelor mari de studiu din programa si se stabilesc astfel temele de proiecte (cu durata fiecaruia, continutul, pe fiecare nivel de varsta in parte) si

3 - pentru saptamanile ramase fara proiect, se stabilesc teme independente, in functie de ceea ce constat ca mi-a ramas neacoperit (ca si continut al curriculumului, adica din ce stiu eu ca se abordeaza la aceasta varsta cu prescolarii si nu mi-a intrat in temele proiectelor), orientandu-ma si dupa perioada din an in care se afla saptamanile respective, ce evenimente ar fi, ce proiect este inainte si ce proiect urmeaza etc.

- lucrand astfel, colegele vor avea posibilitatea de a-si transmite una alteia, de la un an la altul, materialele folosite, ideile pe care le-au avut in cadrul proiectelor, experienta acumulata.

Vă recomandăm următoarele etape:

1. După citirea cu atenție a noului curriculum, şi a Scrisorii metodice –2008, care pot fi consultate pe:
   - site www.isjmm.ro/prescolar/noutati
   - site www.edu.ro/curriculum/invatamantprescolar
   - forum directori
   - la toate Cercurile pedagogice şi la nivelul Comisiilor metodice, pe format electronic sau listat;

recomandăm STABILIREA CONȚINUTURILOR PENTRU FIECARE TEMĂ, în funcție de vârsta copiilor, urmată de
PLANIFICAREA TEMELOR DE STUDIU, astfel încât să avem o evidență clară a unității de timp alocate unei teme. Nu este obligatoriu într-un an să planificăm toate temele (minim 4).
De exemplu :într-un an şcolar sunt 34 săptămâni
tabel 1- planificarea temelor pe săptămâni-grupa mică

nr	TEMA	Nr. de săptămâni alocate temei	Din care, pentru	
			Proiecte conform metodei proiectelor	alte subteme
1	Cine sunt/suntem?	10	3	7
2	Cand/cum şi de ce se întâmplă?	10	4	6

3	Cum este/a fost şi va fi pe pamânt?	0	0	0
4	Cine şi cum planifică/organizează o activitate?	0	0	0
5	Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simțim?	8	1	7
6	Ce şi cum vreau sa fiu?	6	2	4

Exemplu grupa mare

nr	TEMA	Nr. de săptămâni	Din care, pentru	
			proiecte	alte subteme
1	Cine sunt/suntem?	5	3	2
2	Cand/cum şi de ce se întâmplă?	8	5	3
3	Cum este/a fost şi va fi pe pamânt?	5	2	3
4	Cine şi cum planifică/organizează o activitate?	5	1	4
5	Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simțim?	5	2	3
6	Ce şi cum vreau sa fiu?	6	3	3

2. efectuez PLANIFICARE ANUALĂ A PROIECTELOR ÎN CADRUL TEMELOR DE STUDIU

Cine sunt/ suntem?	Cand/cum şi de ce se întâmplă?	Cum este/a fost şi va fi pe pamânt?	Cine şi cum planifică /organizează o activitate?	Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simțim?	Ce şi cum vreau sa fiu?	
Proiect:	Proiect:	Proiect	Proiect:	Proiect:	Proiect:	Proiect:
PERIOADA	PERIOADA	PERIOADA	PERIOADA	PERIOADA	PERIOADA	PERIOADA

NOTĂ: Pentru proiectul transsemestrial nu se poate stabili perioada; el se va derula de-a lungul anului şcolar (vezi datele din planificarea calendaristică).
De asemenea, pentru perioadele în care nu se derulează proiecte, temele săptămânale vor aborda fie aspecte legate de proiectul transsemestrial, fie aspecte care țin de interesele de moment ale grupului de copii **exemplu pentru fiecare grupă:**

Teme **Grupa**	**Cine sunt/ suntem ?**	**Cand/ cum şi de ce se întâmplă?**	**Cum este/ a fost şi va fi pe pamânt?**	**Cine şi cum planifică/organizează o activitate?**	**Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simțim?**	**Ce şi cum vreau sa fiu?**
Mică	**Proiect:** *„Ştiu cine sunt?”* (corpul uman, familie, roluri/activități specifice) **6 - 24 octombrie 2008**	**Proiect** transsemestrial: *„Anotimpurile”* (modificările din natură în fiecare anotimp, legume fructe şi flori specifice, activități ale oamenilor legate de anotimpuri, tradiții şi obiceiuri)	**Proiect:** *„Case şi oameni”* (grădinița şi casa/camera mea, diferite tipuri de case/construcții, țara mea, locuitori ai caselor/țării şi relațiile dintre aceştia) **5 - 30 ianuarie 2009**	**Proiect:** *„În grădinița noastră”* (activități în grădiniță, planificarea unei activități, reguli de comportare, cum cooperăm şi cum ne ajutăm unii pe alții, rezultate ale activității noastre şi răsplata) **20 aprilie – 8 mai 2009**	**Proiect:** *„Cântecul lunii”* (simțul văzului şi al auzului, culori şi sunete care ne impresionează, lucrări artistice care exprimă mesaje) **3 - 14 noiembrie 2008**	**-**
Mijlocie	**Proiect:** *„Tu şi eu”* (corpul uman, familie şi prieteni, relații în familie şi cu prietenii, de ce avem nevoie de familie/	**Proiect:** *„Materiale”* (proprietăți ale diferitelor materiale, schimbările pe care acestea le pot suferi prin acțiunea unui obiect/fenomen sau a omului,	-	**Proiect:** *„Haideți în excursie!”* (ce este o excursie şi care sunt principalele momente ale unei excursii, cum se planifică o excursie, reguli de comportare în grup, observarea aspectelor	**Proiect:** *„În lumeapovestilor* (ce sunt poveştile şi ce ne spun ele, cărțile cu poveşti şi cartea în general, cum transformăm o întâmplare reală într-	**Proiect:** *„Vreau să fiu de folos”* (activități în familie/grupă, activ-pasiv şi muncă-lene, ce înseamnă să fii de folos, ce este responsabilitatea,

	prieteni) **6 - 24 octombrie 2008**	scopuri ale utilizării diferitelor mat.) **5 – 16 ianuarie 2009**		importante din comunitate/natură) **20 aprilie – 15 mai 2009**	o poveste dintr-o carte, cum se spune o poveste, cum se face o carte) **3 – 21 noiembrie 2008**	cum şi când suntem de folos) **9 februarie – 6 martie 2009**
Mare	**Proiect:** *„Cele cinci simțuri”* (corpul uman şi cele cinci simțuri, simțurile şi diferite moduri de reacții corelate cu acestea, simțurile şi importanța lor în viața de zi cu zi şi în relațiile cu cei din jur) **3 – 21 noiemb**	**Proiect:** *„Lumini şi umbre”* (diferite surse de lumină, soarele şi luna ca surse de lumină, ce este umbra şi cum se produce ea, importanța luminii în viața omului, umbre şi urme) **24 noiembrie – 12 decembri**	**Proiect:** *„Exploratorii”* (ce sunt exploratorii, pământul şi miracolele lui, factorii care întrețin viața, probleme ale lumii contemporane: poluarea, dispariția speciilor, încălzirea globală etc. – discuții şi soluții) **5 ianuarie – 6 februarie**	**Proiect:** *„De pe câmp, pe masa noastră”* (hrana omului, hrană crudă şi hrană preparată, produsele alimentare, procesul de producție al alimentelor, unelte şi maşini, reguli de igienă şi reguli de protecția muncii) **6 – 24 octombrie**	**Proiect:** *„În paşi de dans prin lumea largă”* (ce este dansul, tipuri de dansuri, exprimarea sentimentelor prin dans/alte arte, popoarele lumii şi exprimarea propriilor valori prin dans) **23 februarie – 13 martie**	**Proiect:** *„Harnic, cinstit şi bun”* (meserii şi profesii, muncă şi învățătură, reguli de comportare, relații în procesul muncii, munca în echipă, munca şi răsplata muncii împlinite) **13 aprilie – 15 mai**

	rie 2008	**e 2008**	**2009**	**2008**	**2009**	**2009**
Pregătitoare	**Proiect:** *„Eu cred...”* (credințe şi obiceiuri ale oamenilor, exprimarea propriilor idei/credințe, diferențele între oameni, drepturi şi obligați) **13 aprilie – 8 mai 2009** **Proiect:** *„O istorie personală”* (persoana proprie, familia, arborele genealogic, strămoşii omului, evenime	**Proiect:** *„Cum se mişcă...”* (mijloace de locomoție, alte mecanisme, combustibili, materie vie-materie moartă, mişcare - nemişcare) **2 – 20 martie 2009**	**Proiect:** *„Mândru sunt că sunt român!”* (românii şi Romania de-a lungul timpurilor, însemne naționale, trăsături şi valori definitorii, spațiul georgrafic, minoritățile naționale) **24 noiembrie - 5 decembrie 2008**	**Proiect:** *„Artişti populari şi meşteri făurari”* (ce este arta populară, obiecte de artă populară, unelte şi instrumente utilizate, ce este şi cum poți să devii un artist popular/meşteşugar, valorificarea muncii acestuia, mesajul artei populare) **12 ianuarie – 13 februarie 2009**	**Proiect:** *„Scrisuri şi scrieri”* (ce este scrisul, unde îl întâlnim, scrisul de-a lungul istoriei, tipuri de scris, cărțile şi tipuri de cărți, cum scriem, cum vorbim, cum comunicăm, mesajul) **3 – 21 noiembrie 2008**	**Proiect:** *„Patron şi angajat”* (meserii şi profesii, munca în calitate de angajat şi munca în calitate de patron, munca fizică şi munca intelectuală, tranziția şi legătura şcoală-muncă-rezultate) **11 – 29 mai 2009**

	nte istorice specifice poporului nostru împărtăşite de apropiaţi din familie, evenimente din viaţa personală, ce ştim despre înregistrarea evenimentelor istorice/ personale) **6 – 17 octombrie 2008**					

2. efectuez o **planificare calendaristică săptămânală**, pentru întreg anul şcolar, în care este precizată săptămâna, tema de studiu (din cele 4,5,6 pe care ni le-am planificat la punctul 1), şi stabilesc în cadrul fiecărei teme subtema proiectului (respect numărul de săptămâni precizate în tabelul 1 şi 2), sau tema în afara proiectului (respect numărul de săptămâni din tabelul 1). Exemplu, grupa mică TEMA **Cine sunt/suntem?**

(exemplul este corelat cu cele din tabelele 1,2)

Nr	Data	**Tema de studiu**	**Subtema (tema proiectului)**	**Teme în afara proiectelor**
1	15-19 sept	**Cine sunt/suntem?**	**-**	*„Eu la grădiniță”.*
2	22-26 sept			

3	29sept -03 oct			
4	06-10 oct	**Cine sunt/suntem?**	**Proiect:** *„Ştiu cine sunt?”*	
5	13-17 oct	**Cine sunt/suntem?**	**Proiect:** *„Ştiu cine sunt?”*	
6	20-24 oct	**Cine sunt/suntem?**	**Proiect:** *„Ştiu cine sunt?”*	
7	27-31 oct	vacanța		
8	03-07 nov			
9	10-14 nov			
10	17-21 nov			
11	24-28 nov	**Cine sunt/suntem?**		„Eu şi familia mea”
12	01-05 dec		-	
13	08-12 dec			
14	15-19 dec	**Cine sunt/suntem?**	-	*„Sănătoşi şi fericiţi”*
15	22-26 dec	vacanța		
16	29 dec-02 i	vacanța		
17	05-09 ian			
18	12-16 ian			
19	19-23 ian			
20	26-30 ian			
21	02-06 febr			
22	09-13 febr			
23	16-20 febr			
24	23-27			

	febr			
25	02-06 martie	**Cine sunt/suntem?**	-	*„ Eu şi mama”*
26	09-13 martie	**Cine sunt/suntem?**	-	*„Eu şi prietenii mei”.*
27	16-20 martie			
28	23-27 martie			
29	30 martie -03 apr			
30	06-10 apr			
31	13-17 apr			
32	20-24 apr			
33	27 apr-01 mai			
34	04-08 mai			
35	11-15 mai			
36	18-22 mai			
37	25-29 mai	**Cine sunt/suntem?**	-	*„Eu pot, eu vreau, eu trebuie”*
38	01-05 iun	**Cine sunt/suntem?**	-	*„O minune de copil…”*
39	08-12 iun			

4.la fel se poate proceda cu toate temele propuse,
5.se stabilesc conținuturi, în funcție de prevederile programei, vârsta copiilor, etapa din an.

Pentru planificarea săptămânală,

- nu completăm partea de început cu obiective de referință (pe care le putem trece şi codifica dacă nu avem suficient loc, dar având grija să le avem printate, la indemână în planificare), materialele pentru centre, ce ştim şi ce vrem să aflăm decât atunci când avem un proiect.

-pentru temele independente se completează doar partea de tabel cu activitățile de învățare şi semnătura şi casetele cu munca metodică aferente.

- nu evaluăm pe bază de calificative. Căutați ultima scrisoare metodicaă din anul şcolar trecut şi recitiți-o cu atenție (acolo se găsesc mai multe opțiuni cu privire la înregistrarea datelor privind progresul copilului).

In plus, copiii trebuie implicați în procesul de evaluare (fie stabilesc ei împreună cu educatoarea care pot fi criteriile, fie construiesc împreună cu ea o fişă şi se evaluează reciproc, fie se autoevaluează, aşa cum sugerăm pe ultimele fişe transmise ca exemplu etc.:

La Cercul pedagogic din primul semestru, vom discuta despre:

-modalități de planificare a activității anuale, semestriale, săptămânale, zilnice

-activitate pe ateliere prin care vom exersa tipuri de planificare anuală, semestrială, săptămânală, zilnică

-exemple de practici europene

-exemple concrete de abordare a unor rutine (calendar, prezența)

-completarea Caietului de planificare

Vă rugăm sa ne contactați oricând simțiți că aveți nevoie de vreo clarificare,

Inspectori şcolari de specialitate

Marcela Pop
Georgeta Pop

TEMA: „Cine sunt/suntem?"

(EVALUARE - domenii de dezvoltare: limbaj, cognitiv, socio-emoțional)

_____poate să:

se prezinte
(nume, vârstă, aspect fizic)

vorbească despre familia lui
(componență, roluri şi activități specifice)

îşi adapteze comportamentul la normele de convieţuire socială însuşite

reprezinte prin desen/pictură/modelaj corpul uman

Însemnări ale educatoarei:_____

_____

_____

_____

Data:_____

TEMA: „Cine sunt/suntem?”

(EVALUARE - domenii de dezvoltare: limbaj, cognitiv, socio-emoţional)

_____poate să:

se prezinte

răspundă la întrebarea „Câţi ani ai?”

identifice şi să numească părţi ale corpului propriu

vorbească despre ceea ce îi/nu îi place

îşi exprime sentimentele proprii prin gesturi, muzică, desen, cuvinte

Însemnări ale educatoarei:_____

_____

_____

_____

Data:_____

CAPITOLUL 10

Studiu de caz

Dintre obiectivele punctuale pe care le are de împlinit ciclul primar, niciunul nu poate concura importanța învățării scris-cititului, care devine placa turnantă a întregului proces de edificare intelectuală pe care şcoala o patronează şi o călăuzeşte pas cu pas. Extragem din ***Metodica predării limbii şi literaturii române pentru liceele pedagogice*** un comentariu edificator, devenit clasic pentru această temă, text în care intervenția noastră a fost minimă.

10.1. Învățarea cititului şi scrisului în clasa I

Procesul formării deprinderilor de citire şi scriere are un caracter complex, aceste deprinderi fiind ele însele complexe. Devine astfel necesară formularea şi respectarea unor cerințe metodologice generale, care să țină seamă, pe de o parte, de particularitățile fizice şi psihice ale copiilor de vârstă şcolară mică, iar pe de altă parte, de particularitățile specifice ale limbii române.

Analiza particularităților fonetice ale limbii române permite formularea unor cerințe de ordin metodologic cu privire la învățarea citirii şi scrierii de către şcolarii mici.

1) Există, aşa cum s-a văzut, o *relație strânsă între pronunția corectă şi ortografie,* în condițiile în care- cu unele excepții- în ortografia limbii române există o concordanță între sunete (foneme) şi litere (grafeme).
2) P*ronunția corectă are o influență pozitivă asupra învățării citirii şi scrierii corecte.* În acest sens, cu cât este mai corectă şi mai literară pronunția, cu atât ea devine un instrument de autocontrol valoros, de prevenire a unor greşeli de citire şi de scriere. Deoarece scrisul corect reflectă normele de pronunțare, însuşirea ortografiei depinde într-o măsură considerabilă de auz şi de pronunție.

Învățarea scrisului corect depinde în mare măsură de *auzul fonematic* şi pronunție, ceea ce nu implică neapărat formularea unor reguli teoretice. Elevii mici, începând cu cei din clasa I, pot să învețe scrierea corectă înainte de cunoaşterea gramaticii. La vârsta când teoria lingvistică nu este încă accesibilă, ortografia se poate instala totuşi cu titlu aproape definitiv, iar o condiție în acest sens o constituie *pronunția corectă.*

2) Asigurarea unui *început bun* în procesul învățării cititului şi scrisului reprezintă o condiție esențială a succesului, fiind vorba despre deprinderi intelectuale de o deosebită complexitate, cu o arie de folosire extrem de vastă, care se întinde pe parcursul întregii vieți. Pe de altă parte, asigurarea începutului bun este cerută şi de particularitățile psihologice ale copiilor de 6 — 7 ani, de plasticitatea sistemului lor nervos. Ceea ce se imprimă sau nu se imprimă în conştiința copiilor la această vârstă este, de cele mai multe ori, decisiv pentru evoluția lor viitoare.
Asigurarea unui început bun în citire şi scriere presupune verificarea capacității de citire şi scriere a copiilor chiar la venirea lor în şcoală, prin testarea felului în care se comportă în fața literelor tipărite sau scrise manual. În acest sens, scrierea literelor de tipar sau de mână, mici sau mari, de către copii, ca simple forme,fără cunoaşterea denumirii lor, pe baza asocierii şi comparării lor prin exerciții,poate duce la constatări demne de luat în seamă în activitatea imediat următoare. Astfel, se vor întâlni copii care cunosc tot alfabetul, alții care-1 cunosc parțial, iar alții care vor putea sorta literele fără a le cunoaşte denumirea. În fine, sunt copii care nu pot nici măcar sorta literele. Este firesc ca începutul în învățarea citirii să țină seama de aceste diferențieri.

În ceea ce priveşte scrisul, o simplă, „lucrare de control", dată în prima zi de şcoală, care să solicite pe copii să deseneze ceea ce ştiu, inclusiv litere, furnizează date prețioase pentru buna organizare a începutului.

Urmărirea progresului realizat de copii, în special în primele etape ale învățării cititului şi scrisului, apare ca o cerință de prim ordin. Aceasta mai ales dacă ținem seama de faptul că, spre deosebire de o etapă avansată în învățarea cititului şi scrisului, rămânerea în urmă în prima perioadă, cea a alfabetizării propriu-zise, are consecințe

negative, ea fiind foarte greu de recuperat. Pe ele altă parte, rămânerea în urmă manifestată prin necunoaşterea unor sunete şi litere constituie o frână de netrecut în exersarea în continuare a citirii cuvintelor, propoziţiilor sau a textelor închegate, în care apar literele respective.

3) Studiile noi de psihologia învăţării, cele de didactică modernă atrag atenţia asupra faptului că succesul în orice activitate de învăţare este determinat de măsura în care sunt angajaţi elevii, de *efortul intelectual propriu* al fiecărui elev în această activitate, ceea ce este valabil, firește, şi pentru învăţarea cititului şi scrisului la copiii de 6- 7 ani.

Angajarea efortului intelectual propriu în actul învăţării acestor deprinderi are, evident, un anumit specific, determinat de conţinutul deprinderilor respective şi de particularităţile fizice şi psihice ale copiilor de vârstă şcolară mică. Fiind vorba de o activitate intelectuală care trebuie extinsă până la nivel de deprindere, formarea acestora este determinată de calitatea exerciţiilor efectuate de fiecare elev în parte. Dar calitatea acestor deprinderi este asigurată de capacitatea pe care o au elevii de a le efectua în mod *independent.* Prin urmare, sarcina ce trebuie realizată în scopul exersării actului cititului şi scrisului este aceea de a cultiva *capacitatea de muncă independentă a fiecărui* elev, pentru că este vorba ca toţi să exerseze în mod corect, prin efort propriu, acţiunile care se constituie, în cele din urmă, în aceste deprinderi.

Cum această exersare se face în mod independent, controlul învăţătorului trebuie completat cu *autocontrolul* fiecărui elev. Acesta, la rândul lui, se poate face în mod eficient numai în condiţiile în care elevii dispun de anumite *instrumente de autocontrol.* Asemenea instrumente de lucru pot fi însuşite, aşa cum se va vedea în lecţiile următoare, făcând apel chiar la metoda fonetică, analitico-sintetică.

4) Cele mai multe cazuri de rămânere în urmă la învăţătură, dintre care unele ajung până la situaţia de repetenţie, apar la clasa I.

S-ar putea crede că această situaţie este legată de dificultăţile create de şcolarizarea copiilor la vârsta de 6 ani. O asemenea explicaţie este ne întemeiată, deoarece şi pe vremea când şcolarizarea se făcea la vârsta de 7 ani situaţia semnalată era identică, la noi ca si în alte ţări.

După opiniile specialiştilor, cauza principală trebuie căutată în greutăţile de adaptare a copiilor de la o formă de activitate la alta, respectiv de la joc la învăţătură.

De aceea este necesar să se asigure o *continuitate* firească între activitatea specifică celor două etape în dezvoltarea copiilor. O asemenea continuitate asigură o mai rapidă adaptare a copiilor din clasa I la particularităţile muncii de învăţare.

Şcoala îşi începe acţiunea de instruire şi educare pe fondul acumulărilor realizate de copii la vârsta preşcolară. De aceea e necesară cunoaşterea „zestrei" intelectuale a acumulărilor realizate de copii înainte de intrarea lor în şcoală, a nivelului lor de dezvoltare intelectuală. Aceste achiziţii trebuie preluate „din mers", astfel ca adaptarea să se facă treptat, prin noi acumulări pe care elevii le vor face, de data aceasta, în forme specifice activităţii şcolare.

Măsurile menite să asigure continuitatea între perioada preşcolară şi cea a micii şcolarităţi sunt multiple. Unele dintre ele sunt de natură *igienico-sanitară* şi au în vedere îmbunătăţirea sistemului de examinare medicală şi psihologică a tuturor copiilor de 6 ani, înainte de începerea şcolarizării. O asemenea măsură, formulată in *Studiul privind creşterea nivelului de pregătire a elevilor şi lichidarea repetenţiei în ciclul primar,* vizează punerea de acord a vârstei de şcolarizare cu vârsta „biologică", „vârste" care nu se pot confunda.

Prin această măsură se previne înscrierea la cursurile clasei I a unor copii de 6 ani care nu au ajuns la nivelul de dezvoltare fizică şi intelectuală necesare pentru solicitările muncii intelectuale.

Continuitatea între grădiniţă şi şcoală se asigură în special prin *măsuri de ordin pedagogic.*

O primă măsură o constituie *cunoaşterea temeinică a copiilor* la intrarea în clasa I, în special a acumulărilor realizate în perioada preşcolară, care constituie elemente pregătitoare pentru învăţarea citirii şi scrierii. Acestea sunt strâns legate de capacitatea de exprimare a elevilor, de nivelul auzului lor fonematic, având în vedere activităţile speciale organizate în acest scop în grădiniţă, de posibilităţile de mânuire a instrumentelor de scris, de coordonarea mişcărilor mâinii în vederea trasării unor contururi ş.a.m.d.

O a doua categorie de măsuri pedagogice menite să contribuie la asigurarea continuităţii între grădiniţă şi şcoală se referă la corelaţia

dintre programele grădiniței şi cele ale clasei I. Aceste programe trebuie cunoscute atât de educatoare cât şi de învățători.

Continuitatea în activitatea instructiv-educativă, între grădiniță şi clasa I nu poate fi concepută fără o cunoaştere temeinică a tot ceea ce realizează copiii preşcolari în vederea pregătirii lor pentru învățarea citirii şi scrierii.

Cunoaşterea sumară a programei de dezvoltare a vorbirii, în special pentru grupa mare din grădiniță, dezvăluie numeroase acțiuni care anticipează familiarizarea elevilor cu unele componente de bază ale deprinderii cititului.

Astfel, principala sarcină a activităților de dezvoltare a vorbirii în grupa mare o constituie „perceperea, articularea şi pronunțarea cu claritate, exactitate, expresivitate şi siguranță a,; tuturor sunetelor şi grupurilor de sunete, precum şi a cuvintelor în propoziții", în: aceeaşi programă mai sunt formulate sarcini care se referă, de asemenea, la dezvoltarea auzului fonematic, la sporirea capacității de diferențiere perceptiv-fonetică a cuvintelor în vorbirea rostită, precum şi la conştientizarea exprimării proprii sub raport fonetic.

Programa stabileşte mijloacele de realizare a sarcinilor respective, formele de activitate care anticipează, de fapt, forma corespunzătoare de activitate din clasa I şi care asigură o solicitare intelectuală mai susținută din partea elevilor.

De aceea, folosirea unei anumite tehnologii didactice în clasa I, în vederea familiarizării elevilor cu cititul şi scrisul, nu poate neglija ceea ce s-a efectuat în grădiniță. Se cer a fi preluate, prin urmare, atât elementele de conținut, cât şi cele de metodologie.

O a treia categorie de măsuri pedagogice, din sfera tehnologiei didactice, o reprezintă continuitatea în folosirea metodelor şi procedeelor didactice în activitatea de învățare, precum şi intervențiile în înseşi formele de organizare a procesului de învățământ, în primul rând în lecții. în acest sens trebuie cunoscute măsurile luate cu privire la durata şi structura lecțiilor în clasa I, la introducerea activităților în completare şi în special cele referitoare la folosirea jocului în activitatea de învățare, atât ca mijloc de relaxare, de destindere pentru copii, cât şi ca mod de învățare.

O analiză mai amănunțită a măsurilor amintite o vom face în lecțiile următoare. Trebuie reținută necesitatea de a se asigura o

continuitate firească între grădiniță şi şcoală, fără de care nu poate fi concepută adaptarea cât mai rapidă a copiilor din clasa I la specificul muncii de învățare.

Familiarizarea elevilor cu instrumente de autocontrol

O particularitate a metodei fonetice, analitico-sintetice o constituie legătura strânsă între activitatea de învățare a cititului şi a scrisului. Între aceste activități există numeroase note comune, numeroase acțiuni sprijinindu-se reciproc. De aceea, cititul şi scrisul se învață simultan, într-o unitate indisolubilă. Din motive de ordin didactic, pentru a putea evidenția mai pregnant ceea ce are specific fiecare din aceste instrumente ale muncii intelectuale în procesul de predare-învățare le vom trata, în continuare, separat, subliniind însă ceea ce este comun în acest proces.

Însuşirea cititului este un proces complex, îndelungat, care parcurge, în linii mari, două etape :

a) învățarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis al cititului

b) învățarea instrumentelor sau tehnicilor muncii cu cartea. în clasa I, elevii parcurg doar o parte din prima etapă a acestui proces, care este decisivă în drumul pe care-1 fac pentru ca cititul să devină un mijloc de autoinstruire. Ceea ce se realizează în clasa I este „alfabetizarea" propriu-zisă, familiarizarea elevilor cu sunetele şi literele corespunzătoare, citirea silabelor, a cuvintelor, propozițiilor şi a unor texte închegate, de dimensiuni reduse. Aceasta nu înseamnă însă că, în clasa I, cititul se rezumă doar la aspectele exterioare, fără o participare intelectuală, fără a se urmări semnificația mesajelor citite, oricât de simple ar fi ele. Prin urmare, învățarea cititului în clasa I are atât valențe instrumentale, cât şi informative şi formativ-educative.

Componentele deprinderii cititului. Cititul este constituit din câteva componente, a căror cunoaştere constituie un mijloc de a asigura caracterul conştient al învățării acestei deprinderi. Orice deprindere este, la originea ei, o activitate conştientă. Pentru a asigura conştientizarea necesară trebuie pornit de la componentele deprinderii respective care, prin exerciții sistematice, se vor automatiza, adică se vor transforma în deprinderi.

Prin actul cititului se realizează transpunerea unor structuri grafice în structuri sonore şi mintale, transpunere care este legată,

totdeauna, de o semnificație : cuvântul, propoziția sunt purtătoare de informații.

O primă componentă o constituie *recunoaşterea literelor.* Realizând actul cititului, copilul trebuie să perceapă mai întâi literele după forma şi orientarea lor, precum şi locul fiecăreia în cuvânt, fiind ştiut că orice schimbare a locului acestora sau orice omitere schimbă însuşi cuvântul. Recunoaşterea literei este *asociată cu sunetul.*

Litera, luată separat, nu are nici o semnificație, iar cuvântul care are o semnificație nu poate constitui pentru copiii începători în ale cititului unitatea optică sau câmpul vizual de citire, adică ei nu pot cuprinde în acest câmp un cuvânt întreg. De aceea se recurge la silabă care, chiar dacă nu are o semnificație, uşurează trecerea pragului spre citirea cuvintelor. *Unirea literelor în silabe* şi *realizarea timpului de citire de o silabă* reprezintă o altă componentă a deprinderii cititului. în decursul acestui act, elevii vor realiza apoi *trecerea pragului de la silabă la cuvânt,* ceea ce constituie o componentă pe cât de dificilă pentru elevi, pe atât de necesară. Această componentă îi apropie pe elevi de citirea cuvintelor, citire care oricât de lentă este la început, prin reveniri succesive, asigură în cele din urmă înțelegerea conținutului semantic al cuvintelor. Actul cititului presupune şi capacitatea de a citi propoziții şi- în cele din urmă- texte închegate. Pentru micii cititori, *stabilirea locului fiecărui cuvânt în propoziție sau frază* şi *înțelegerea sensului* acestora reprezintă o activitate complexă şi dificilă, care constituie- în acelaşi timp - componente ale actului cititului.

Cunoaşterea acestor componente de către învățător este necesară, întrucât fiecare din ele urmează să fie însuşită de către elevi în vederea înțelegerii tehnicii cititului. Cunoaşterea şi exersarea lor asigură conştientizarea actului cititului, activizarea operațiilor intelectuale, posibilități sigure de interiorizare, precum şi un câmp larg de transfer.

2 - Metodica predării limbii române cl. I- IV

Consecință, problemele metodologice la care ne vom referi în continuare au în vedere însuşirea de către elevi a acestor componente ale deprinderii cititului. Acest lucru nu trebuie privit ca un scop în sine, ci ca un mijloc de a asigura caracterul conştient al învățării, de a pune la îndemâna micilor şcolari instrumente de lucru, de autocontrol.

Rolul exercițiilor de analiză şi sinteză fonetică în familiarizarea elevilor cu tehnici de autocontrol. Creşterea randamentului în orice

activitate de învățare, deci şi în învățarea cititului, este asigurată în foarte mare măsură de felul în care elevii participă activ şi efectiv la activitatea respectivă. în cazul învățării cititului această participare implică exersarea corectă şi sistematică a tuturor acțiunilor care sunt constituite în deprinderea cititului, ceea ce presupune un oarecare grad de independență din partea fiecărui elev. Posibilitatea de a efectua în mod *independent* exerciții corecte de citire implică, la rândul ei, o anumită capacitate de *autocontrol.* Se poate afirma că succesul în învățarea corectă a tehnicii cititului în clasa I este determinat de nivelul la care fiecare elev dispune de anumite instrumente de autocontrol, de capacitatea de a-şi autoregla exersarea cititului, în scopul prevenirii greşelilor, pentru formarea de la început a unor deprinderi corecte.

O asemenea cerință se realizează prin familiarizarea elevilor cu înseşi componentele deprinderii cititului, cu regulile tehnice legate de actul cititului. în practică, familiarizarea elevilor cu aceste reguli se face printr-un complex de măsuri printre care un loc important îl ocupă exercițiile de analiză şi sinteză fonetică. Aceste exerciții sunt justificate de caracterul fonetic al scrierii în limba română şi de necesitatea de a pune la îndemâna elevilor instrumente de lucru, care să le permită autocontrolul, în vederea prevenirii greşelilor.

Urmărind şcolarii mici în timp ce citesc sau compun cuvinte cu litere mobile sau în timp ce scriu, se constată destul de frecvent greşeli care constau de obicei din omisiuni, inversiuni, substituiri sau adăugiri de litere, uneori chiar de silabe întregi. Cauza principală a unor asemenea greşeli constă în greutatea pe care o resimt elevii în a-şi reprezenta corect structura fonetică a cuvintelor. Un elev care dispune de capacitatea de a face exerciții de analiză şi sinteză fonetică are posibilitatea să identifice cu uşurință structura fonetică a cuvintelor pe care urmează să le citească sau să le scrie, fie cu litere de tipar (din alfabetul mobil), fie, mai ales, cu litere de mână.

Realizând analiza fonetică până Ia nivelul sunetului ce urmează să fie învățat, este necesar ca acesta să fie *studiat* în mod temeinic, indicându-se felul cum se pronunță, prin rostirea lui comparativă cu alte sunete asemănătoare sau în combinații diferite de cuvinte.

O dată cu studierea sunetelor trebuie depistate şi eventualele greşeli de pronunție ale elevilor, stabilindu-se cauzele lor. Dacă la originea unor greşeli stau cauze de natură congenitală, altele pot

proveni din însuşi mediul social de viaţă al elevilor. în general, deprinderile articulatorii formate în prima copilărie, precum şi pronunţarea cuvintelor în mediul ambiant al copiilor au o puternică influenţă asupra pronunţiei corecte şi, implicit, asupra determinării exacte a structurii fonetice a cuvintelor.

În asemenea situaţii sunt justificate, pe lângă procedeele intuitive, reguli ortoepice, care să fie aplicate în pronunţie. Educarea pronunţiei este posibilă şi necesară în cazurile de rostire *semicultă* sau neîngrijită. Un termen nou devine achiziţie autentică numai în măsura în care este învăţat împreună cu pronunţia şi cu scrierea lui corectă. Forme ca : *subect, conjucţie, tranversa, conrupt, petagog, escursie* etc. pot şi trebuie să fie corectate prin educaţia auzului şi a pronunţiei. Cu prilejul exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică este necesar să se realizeze ambele operaţii. Există tendinţa de a se realiza analiza până la nivelul sunetului, dar se neglijează sau chiar se omite sinteza, în mod cu totul nejustificat. Neglijarea sau omiterea sintezei are consecinţe negative atât din punctul de vedere al dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor, cât şi al însuşirii corecte a tehnicii cititului. Cu toate că analiza fonetică- până la nivelul sunetului- oferă posibilitatea studierii lui, această operaţie nu reprezintă un scop în sine. Numai dacă se realizează şi sinteza, se poate asigura conştientizarea tehnicii cititului, trecerea pragului de la silabe la cuvânt şi apoi la propoziţii, şi înţelegerea sensului acestora. Rostirea sunetelor, a silabelor se face numai cu scopul de a înţelege actul cititului. Unitatea de bază a vorbirii care are o semnificaţie este cuvântul, iar pentru înţelegerea sensului cuvintelor şi al propoziţiilor este necesară folosirea atât a analizei, cât şi a sintezei.

Exprimarea articulată, mijloc de autocontrol. Datorită ritmului foarte lent în care elevii mici asociază sunetul literei respective sau în care ei percep silaba şi realizează trecerea de la silabe la cuvânt, chiar atunci când s-au efectuat exerciţii de analiză şi sinteză fonetică, greşelile cele mai frecvente constau în omisiuni, inversiuni sau substituiri de litere.

Asemenea greşeli pot fi prevenite prin însoţirea activităţii de citire, de compunere a cuvintelor cu ajutorul literelor mobile sau a activităţii de scriere, de *exprimarea articulată,* adică de pronunţarea răspicată, clară a silabelor şi a sunetelor, în ordinea în care acestea se află în cuvinte. Aceste operaţii constituie un mijloc de exersare

simultană a analizatorului vizual cu cel verbo-motor, devenind astfel un eficient instrument de autocontrol.

Există o corelație strânsă între pronunțarea corectă a cuvintelor şi perceperea lor auditivă, pe de o parte, şi imaginea vizuală a unor simboluri şi semne (litere, elemente grafice), pe de altă parte. Asigurarea unei pronunții corecte duce la o corelație perfectă între cele două aspecte ale sunetelor şi cuvintelor.

Activitatea de cultivare a limbajului începe prin a ajuta elevii să desprindă cuvintele din vorbire şi să diferențieze sunetele. De aceea, în activitatea de dezvoltare a limbajului oral şi mai ales a celui scris, precum şi pentru familiarizarea elevilor cu tehnicile de citit şi scris, apare necesară exersarea auzului fonematic, dezvoltarea funcțiilor aparatului fonator, respectarea corectă a pauzelor în vorbire, accentuarea corectă a cuvintelor, ceea ce îi va ajuta pe elevi să se exprime, să citească şi să scrie corect.

Cultivarea atentă şi sub toate aspectele a limbii vorbite este cu atât mai importantă, cu cât ea influențează nemijlocit limba scrisă. Calitatea limbii vorbite reprezintă, în ultimă instanță, unul dintre cele mai eficiente instrumente de prevenire a greşelilor de scriere ale elevilor, de autocontrol. Elevul care se exprimă corect şi clar poate folosi această calitate ca mijloc de a se autocontrola în acțiunea de citire şi scriere.

Exprimarea articulată a cuvintelor în vederea citirii şi, mai ales, a scrierii lor constituie deci o condiție hotărâtoare în formarea unor deprinderi corecte, în prevenirea, greşelilor. Din acest punct de vedere, se poate aprecia că elevul care dispune de capacitatea de,a exprima articulat, în mod corect cuvintele, în vederea citirii şi scrierii lor, dispune de un important mijloc de autocontrol. Un elev care pronunță corect un cuvânt şi, prin urmare, îl percepe corect şi pe cale auditivă, distingând sunetele respective şi ordinea exactă a lor în cuvinte posedă capacitatea de a preîntâmpina greşeli frecvente în activitatea de citire şi, în special, în cea de scriere : omisiuni, inversiuni, substituiri sau chiar adăugiri de litere.

1. În legătură cu acest fenomen, studiile de lingvistică subliniază ideea că „...tot ce se confundă în pronunțare poate fi confundat şi în scris". De aceea exercițiile de pronunțare corectă apar ca o modalitate de bază menită să-i facă pe micii şcolari să-şi reprezinte corect

structura fonetică a cuvintelor, în scopul prevenirii greşelilor de citire şi scriere.

Asemenea exerciţii sunt cu atât mai necesare, cu cât şcolarii din clasa I, deşi dispun de capacitatea de a se exprima, uneori suficient de cursiv şi corect, nu au fost orientaţi în mod special asupra componenţei sonore a cuvintelor pe care le rostesc şi pe care le înţeleg perfect. Deseori sunete sau chiar grupuri de sunete nu sunt rostite clar şi, ca urmare, nu sunt percepute corect auditiv. Pe elevi îi interesează mai puţin componenţa sonoră a cuvintelor, fiind satisfăcuţi de înţelegerea sensului acestora. De aceea aspectele de „formă" sunt neglijate, ceea ce are ca urmare firească apariţia unor greşeli de felul celor amintite. Asemenea greşeli apar foarte frecvent în cazul unor vocale, în special al semivocalelor, care, nesesizate în vorbire, nu vor apărea nici în scriere. De asemenea, elevii mici întâmpină dificultăţi în rostirea, respectiv scrierea diftongilor. Foarte frecvente sunt cazurile în care ei nu diferenţiază corect sunetele care au o sonoritate apropiată, cum sunt *ş-j, s-z, d-t, p-b* etc. De asemenea, atât în pronunţie cât şi în scriere se omit deseori consoanele finale ale unor cuvinte, mai ales articolul hotărât *l.*

La toate acestea mai trebuie adăugat faptul că numeroase sunete, atunci când se rostesc izolat, se aud într-un anumit fel, iar când se pronunţă în componenţa unor cuvinte se aud oarecum altfel. Mai mult chiar, o serie de sunete, în special dintre vocale, au o sonoritate diferită chiar în cadrul aceluiaşi cuvânt. Bunăoară, vocala *e* în cuvântul *merge se* pronunţă şi se aude în moduri diferite, iar în scris se foloseşte aceeaşi literă. De aceea este necesară sporirea ponderii exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, în special a celor de *studiere* atentă a sunetelor.

Exerciţiile de pronunţare corectă în clasa I au loc, de fapt, la toate disciplinele şcolare, în special la dezvoltarea vorbirii, precum şi, firește, la orele de citire şi scriere. Defectele de pronunţare a sunetelor au consecinţe nefavorabile asupra dezvoltării intelectuale a elevilor. De aceea, în clasa I, încă din primele zile de şcoală se impune depistarea cauzelor deficienţelor de vorbire, prin observarea zilnică a copiilor, prin antrenarea lor în exersarea actului vorbirii şi prin organizarea unor exerciţii sistematice de corectare a pronunţării.

Articularea clară şi precisă a cuvintelor, rostirea corectă a sunetelor sunt asigurate în mare măsură de felul în care este efectuată *respiraţia* în timpul vorbirii, de modul în care se fac mişcările articulatorii, precum şi de calitatea auzului fone-matic. De aceea exerciţiile de vorbire trebuie să urmărească deopotrivă realizarea acestor sarcini.

Numeroşi copii de 6 ani schimbă ritmul respiraţiei, care devine neuniformă în timpul vorbirii. Neregularităţile ritmului respirator se accentuează în timpul vorbirii, de obicei accelerându-se, de aceea unii copii forţează actul respiraţiei, favorizând contracţii ale muşchilor gâtului, ceea ce împiedică emisia vocală normală şi favorizează apariţia prematură a oboselii. La alţi copii, mişcările respiratorii sunt superficiale, cu o frecvenţă accelerată, ei inspirând aproape după fiecare cuvânt din cuprinsul unei propoziţii, uneori chiar la mijlocul cuvântului. Există copii care, grăbiţi când vorbesc, încearcă să emită sunete, chiar să articuleze cuvinte în cursul inspiraţiei, nu al expiraţiei, cum e normal.

Aceste neregularităţi în respiraţia elevilor mici, departe de a constitui defecte fiziologice, duc la apariţia tulburărilor de exprimare. Prevenirea unor asemenea tulburări se asigură prin exerciţii care-i familiarizează pe copii cu un ritm normal de respiraţie, cu folosirea corectă a pauzelor în timpul vorbirii. Asemenea exerciţii de respiraţie pot fi de tipul celor de gimnastică, copiii fiind puşi să efectueze inspiraţii adânci, urmate de expiraţii puternice şi prelungite, având ca scop şi fortificarea muşchilor abdominali, ai toracelui şi ai gâtului.

Jocurile de mişcare sunt, de asemenea, un bun mijloc de exersare corectă a actului respirator. Umflatul baloanelor, suflatul pe suprafaţa unei oglinzi până se abureşte, umflarea puternică a obrajilor şi dezumflarea lor treptată, jocurile de emitere a unor onomatopee însoţite de mişcări (care imită foşnetul frunzelor, zumzetul albinelor, şuieratul vântului ş.a.) sunt ocazii prielnice de a obişnui copiii cu o respiraţie corectă care, în cele din urmă, favorizează o pronunţie corectă.

Exerciţii speciale de mişcări ritmice, cu rolul unei gimnastici pentru organele vocale, sunt necesare şi pentru acei copii care vorbesc cu capul aplecat în faţă, cu gura insuficient deschisă, cu buzele imobile sau cu vălul palatin prea coborât şi limba plasată într-o poziţie mai

anterioară decât este necesar. O deosebită eficienţă o au exerciţiile de gimnastică facială, cum sunt : închiderea şi deschiderea alternativă a gurii, umflarea şi sugerea simultană a ambilor obraji, imitarea surâsului, cu scopul de a obţine deschiderea transversală a gurii, vibrarea puternică a buzelor imitând sforăitul cailor, precum şi exerciţii de gimnastică a limbii, în scopul însuşirii corecte a mişcărilor de articulaţie ne verbală, care, treptat, se pot asocia cu exerciţii de emitere a unor sunete mai dificile. Bunăoară, consoanele *s-z* se obţin prin pronunţarea ritmică a unor serii de silabe directe şi indirecte *(sa, se, si, so, su ; as, is, es, os* etc).

Prin diverse exerciţii, chiar sub formă de jocuri, copiii pot fi puşi în situaţia de a pronunţa numele unor diferite obiecte, fiinţe sau acţiuni ale căror denumiri se deosebesc printr-un singur sunet *(pere-mere-bere ; barză-varză ; ramă-lamă-mamă ; lac-mac* etc). La acestea se pot adăuga şi cunoscutele „frământări de limbă".

Destul de frecvent unii copii comit greşeli în vorbire şi datorită grabei de a formula răspunsurile la întrebările puse. Uneori această grabă poate constitui cauza unei false bâlbâieli, chiar la copiii fără defecte de vorbire. Solicitaţi să răspundă repede, negăsindu-şi cuvintele, copiii le pronunţă incorect, se bâlbâie.

Asemenea tendinţe pot fi anihilate prin punerea lor în situaţia de a vorbi într-un ritm normal, care să le permită să pronunţe complet şi clar cuvintele, spre a fi înţeleşi.

Pronunţarea corectă a sunetelor se poate obţine atunci când copiilor li se oferă modele ireproşabile de pronunţare, însoţite de explicaţii verbale asupra modului în care se folosesc organele vorbirii, a felului în care se emite fiecare sunet. Prin mişcări de articulare lente şi precis conturate, copiii vor reuşi, pe baza imitaţiei şi a explicaţiilor verbale, să-şi însuşească o pronunţie corectă.

Formarea câmpului de citire. în articularea cuvintelor este necesar să se ţină seama de modul lor de formare. Un cuvânt este alcătuit din silabe, care sunt grupuri de sunete pronunţate cu o singură deschidere a gurii, cu un singur efort respirator. Rostirea articulată trebuie să se facă deci luându-se în seamă silabele, prelungind fiecare sunet, în special vocalele. Acest lucru este cu atât mai important în timpul scrisului, deoarece, obişnuind copiii să însoţească activitatea de scriere cu pronunţarea cuvintelor pe silabe şi nu pe sunete, ei vor

realiza actul cititului având ca unitate de bază tot silaba, ceea ce va permite trecerea mai uşoară a pragului de la silabă la cuvinte, ca şi despărţirea corectă a cuvintelor în silabe, la sfârşitul rândului.

Formarea câmpului de citire de o silabă reprezintă atât un scop cât şi un mijloc eficient în învăţarea cititului de către elevi. De aceea, este necesar ca toate formele de activitate utilizate în clasa I să ducă la realizarea acestui obiectiv. In acest scop, alfabetul mobil va fi utilizat în aşa fel încât să contribuie la formarea câmpului de citire de cel puţin o silabă. Presupunând că orice cuvânt sau propoziţie compuse din alfabetul mobil vor fi urmate imediat de citirea lor şi că elevii vor citi întocmai cum au compus, se cere ca unitatea de compunere a cuvintelor cu ajutorul alfabetului mobil s-o constituie silaba. Elevii vor citi astfel tot pe silabe ; vor exersa, prin urmare, exprimarea articulată a silabelor, cu trecerea spre realizarea sintezei cuvântului. Chiar, dacă alfabetarele de care dispun elevii nu conţin toate silabele necesare în alcătuirea unor cuvinte, se impune în primul rând formarea silabei respective, din litere izolate, astfel ca, în cele din urmă, unitatea de bază pentru compunerea cuvintelor respective să fie silaba.

Acelaşi lucru trebuie avut în vedere şi cu alte prilejuri. Bunăoară, în jocurile de transformare a unor cuvinte, unitatea respectivă de transformare va fi tot silaba (de exemplu, în cazul transformării cuvântului, *ma-ma* în *ra-ma* se înlocuieşte silaba *ma* cu silaba *ra,* nu litera *m* cu litera r).

În familiarizarea elevilor cu tehnica cititului şi a scrisului, reuşita depinde într-o măsură considerabilă de înarmarea lor cu capacitatea de a se autocontrola, iar cel mai eficient instrument de autocontrol îl constituie articularea corectă a sunetelor, a cuvintelor.

Exerciţiul: rolul, locul şi specificul lui în învăţarea cititului în clasa I

Însuşirea tehnicii cititului până la nivel de deprindere se realizează prin *exerciţii.* Conştientizarea actului cititului şi exersarea sa

sistematică reprezintă condiţii hotărâtoare în formarea deprinderii cititului.

Exersarea cititului de către copiii de şase ani, în general de către începători, este o activitate complexă, presupunând înţelegerea corectă a sensului pe care îl are însuşi exerciţiul.

Exersând actul cititului, elevul de clasa I desfăşoară o activitate mult mai complexă decât un cititor cu experienţă, care dispune de deprinderea de a citi şi care efectuează acest act în mod aproape automat, gândirea fiindu-i concentrată asupra mesajului textului respectiv.

Cititorului cu experienţă îi este suficient să recurgă doar la analizatorul vizual, fără a mai rosti, eventual cu voce tare, ceea ce citeşte, şi astfel să perceapă şi pe cale auditivă conţinutul sonor al cuvintelor sau propoziţiilor citite. Din această cauză el are posibilitatea să realizeze cititul într-un ritm mai rapid decât vorbirea curentă.

Exersarea actului cititului de către începători, mai ales când aceştia sunt copii de 6- 7 ani, nu se poate realiza recurgându-se doar la simpla percepere vizuală a textului tipărit sau scris. Copilul de 6 ani nu are format câmpul de citire de un cuvânt, nici măcar de o silabă. Acest câmp se reduce la o singură literă, iar asocierea literei cu sunetul respectiv se realizează lent, fără siguranţă, uneori chiar prin tatonări, ceea ce creează dificultăţi în înţelegerea sensului cuvântului citit. Din această cauză şcolarul din clasa I simte nevoia să revină de câteva ori asupra cuvântului pe care, după serioase eforturi, a reuşit să-1 „descifreze", eventual prin a-1 silabisi.

Pe de altă parte, exersarea cititului de către începători implică şi rostirea celor citite, pentru a le percepe şi pe cale auditivă. Aceasta constituie o particularitate psihologică esenţială a începătorilor, care impune, în consecinţă, măsuri corespunzătoare de ordin didactic.

Un exerciţiu corect şi complet al actului cititului implică, prin urmare, solicitarea obligatorie a celor trei analizatori angajaţi în efectuarea acestui act: vizual, verbo-motor şi auditiv. Cum este şi firesc, la analizatorul vizual nu se va putea renunţa niciodată. El rămâne să fie angajat şi după dobândirea deprinderii respective. Pe măsură ce se acumulează însă experienţă prin exersarea corectă şi completă a cititului, elevul va putea renunţa, treptat, la ceilalţi doi analizatori. Mai întâi, evident, va renunţa la cel auditiv. Astfel, dacă la

început simte nevoia să „se audă" când citeşte, cu timpul se va limita la cititul în şoaptă, apoi numai la ceilalţi doi analizatori şi, în mod treptat, la unul singur.

Şcolarii mici au deseori tendința de a exersa actul cititului incomplet. în mod frecvent ei renunță foarte repede tocmai la analizatorul fundamental, la cel vizual, şi „exersează" actul cititului pe bază de memorie, limitându-se doar la rostirea cuvintelor şi, o dată cu aceasta, la perceperea lor auditivă. Explicația acestei tendințe trebuie căutată în faptul că din moment ce textul respectiv din abecedar a fost parcurs o dată sau de două ori, iar ei au reuşit să-l rețină, le-a fost satisfăcută curiozitatea. Când acest lucru s-a realizat în condițiile în care elevii au parcurs, prin efort propriu, o dată sau de două ori, textul respectiv pe care l-au şi „descifrat", ei au realizat totuşi un exercițiu corect, dar insuficient ca pondere. Se întâmplă însă foarte frecvent ca nici prima citire să nu fi fost efectuată prin efortul personal al elevilor, iar ei să ajungă la memorarea, uneori inexactă, a textului respectiv pe alte căi, prin citirea învățătorului sau a altor elevi. în acest caz, actul cititului a fost lipsit tocmai de perceperea vizuală, fără de care nu poate fi conceput un exercițiu real de citire. în astfel de cazuri, chiar clacă elevii au participat, în aparență, efectiv la lecție, reuşind, bunăoară, să „comenteze" un text, să explice nişte termeni noi şi să alcătuiască propoziții cu aceştia, din punctul de vedere al angajării lor la exersarea corectă a actului cititului randamentul este nesatisfăcător.

Numeroase cazuri de rămânere în urmă în învățarea tehnicii cititului în clasa I se datoresc tocmai faptului că exercițiile de citire nu sunt efectuate corect. Dimpotrivă, exersarea completă a componentelor citirii, cu o pondere adecvată ca durată la fiecare lecție, constituie o modalitate de lucru care asigură accelerarea ritmului de însuşire a tehnicii cititului de către elevi.

Asigurarea succesului în învățarea corectă a mecanismului cititului în clasa I mai este asigurată de *gradul de independență* a elevilor în efectuarea exercițiilor. Orice cunoştință devine durabilă atunci când este rodul propriului efort intelectual.

Acest lucru este pe deplin valabil şi în cazul învățării tehnicii cititului. Expresia cea mai evidentă a unei asemenea orientări o constituie punerea elevilor în situația de a realiza ei înşişi prima citire a

coloanelor de cuvinte şi a textului din abecedar, de a descifra" prin efort propriu semnificaţia cuvintelor şi a propoziţiilor respective.

Citirea independentă, la „prima vedere" a unui text din abecedar este condiţionată de măsura în care elevii dispun de unele instrumente simple de autocontrol, precum şi de nivelul în care s-a realizat pregătirea lor prealabilă pentru această primă citire. O asemenea pregătire constă în primul rând din exerciţii susţinute de analiză şi sinteză fonetică. Ele se fac pentru a-i înarma pe elevi cu capacitatea de a se autocontrola şi devin instrumente de lucru atunci când elevii şi-au însuşit tehnica efectuării lor. Exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică, premergătoare primei citiri sunt eficiente atunci când în cadrul lor se operează chiar cu cuvinte sau scurte propoziţii pe care elevii le vor descoperi şi în text. Vor fi analizate, mai ales, unele cuvinte noi pentru copii, cuvinte de dimensiuni mai mari, alcătuite din mai multe silabe ; se va face analiza şi sinteza lor, se vor compune alte cuvinte sau scurte propoziţii pornind de la ele.

Citirea independentă, la prima vedere, a unei pagini noi din abecedar presupune o pregătire prealabilă complexă, care- în esenţă- îi familiarizează pe elevi atât cu sunetul nou învăţat, cât şi cu structura fonetică a unor cuvinte. Toate acestea se vor face pe fondul unei susţinute activităţi de dezvoltare a vorbirii, un rol important avându-1 ilustraţiile din abecedar, precum şi alte materiale intuitive, care vor constitui o sursă de „inspiraţie" pentru exerciţiile respective.

După o asemenea pregătire elevii pot fi solicitaţi să efectueze în mod independent prima citire, atât a coloanelor de cuvinte, cât şi a textului respectiv, rezervându-li-se în acest scop timpul necesar. Exersarea independentă a cititului se face, aşa cum o cer particularităţile psihologice ale începătorilor, prin transpunerea datelor vizuale în date auditive, pe baza citirii, dacă nu cu voce tare, măcar în şoaptă. Numai explorarea vizuală a cuvântului citit nu poate asigura înţelegerea sensului acestuia şi de aceea copiii simt nevoia să citească astfel ca să se poată şi auzi.

Un asemenea mod de lucru permite şi *individualizarea* activităţii de citire; fiecare elev citeşte în ritmul său propriu. în acelaşi timp, în funcţie de posibilităţile reale ale fiecărui elev se poate asigura ajutorul concret care trebuie acordat elevilor cu un ritm mai lent de citire sau celor care manifestă greutăţi în această activitate.

După citirea independentă se face controlul prin cititul cu voce tare. Această operație trebuie făcută în așa fel încât să se asigure exersarea corectă a actului cititului de către toți elevii clasei. În cadrul claselor care au o oarecare omogenitate există posibilitatea de a determina pe toți elevii să exerseze cititul simultan cu cel care este controlat prin cititul cu voce tare.

Când ritmurile de citire sunt însă diverse, „urmărirea" obligatorie, pe text, a elevului care citește cu voce tare poate deveni fictivă, simulată, şi ea nu asigură o exersare corectă, dacă nu se iau măsuri în acest sens. Sarcina principală în această etapă este aceea de a determina fiecare elev să exerseze corect şi complet cititul, fie în acelaşi ritm, fie în ritmuri diferite. Este de preferat individualizarea activității decât încadrarea ei în tipare prestabilite, obligatorii pentru toți elevii clasei.

Condiția esențială este ca toți elevii să depună un efort propriu în procesul învățării.

Cititul cu voce tare reprezintă o activitate necesară în însuşirea acestei deprinderi, dar el este numai un mijloc, o etapă înspre învățarea citirii în gând, care este lectura cu cel mai mare randament, cea mai frecvent folosită atât în activitatea şcolară, cât şi după terminarea şcolii. Cititul în gând constituie o necesitate de fiecare moment: de aceea exersarea lui, pe măsură ce elevii au realizat în prealabil o citire corectă cu voce tare, apare ca o necesitate de prim ordin.

Subliniind ideea că cititul se învață prin efortul personal al fiecărui elev şi că primele încercări de descifrare a unui text din abecedar este bine să fie realizate de către elevi, nu trebuie neglijată câtuşi de puțin citirea-model a învățătorului, care va oferi elevilor un model de lectură. Acest lucru se va face după ce elevii înşişi au realizat primul contact cu textul respectiv şi după controlul de rigoare al felului în care au citit elevii.

Procesul însuşirii tehnicii cititului nu se încheie o dată cu învățarea alfabetului sau cu parcurgerea întregului abecedar. De aceea, este firesc ca şi în clasa a II-a, uneori, în cazuri mai dificile, chiar şi în clasa a IlI-a, să fie utilizate unele instrumente metodice specifice învățării cititului în clasa I, ponderea acestora fiind însă mult mai mică. Dar din moment ce elevii şi-au însuşit în linii mari tehnica cititului, accentul se va deplasa, cum vom vedea în lecțiile următoare, spre

învățarea instrumentelor muncii cu cartea, a modului de a se orienta într-un text citit, de a recepta mesajul acestuia.

Particularități ale învățării scrisului în clasa I

Învățarea scrisului se realizează în strânsă legătură cu învățarea cititului. Față de citit, scrisul este o activitate mai complexă, mai dificilă pentru micii şcolari, deoarece include, pe lângă activitatea intelectuală specifică cititului, şi un efort fizic, de reproducere a semnelor grafice ale limbii vorbite. O serie de operații, cum sunt analiza şi sinteza fonetică, precum şi exprimarea articulată a cuvintelor ş.a. sunt comune, atât în activitatea de realizare a cititului, cât şi în aceea a scrisului. De aceea, scrisul poate fi învățat concomitent cu cititul şi, în general, în acelaşi ritm. Sunt necesare însă unele măsuri de ordin metodic, nu numai o dată cu învățarea sistematică a scrierii în clasa I, ci, în cazul copiilor care frecventează grădinița, chiar în instituțiile preşcolare. în acest sens trebuie asigurată *continuitatea* între ceea ce se realizează la grădiniță şi apoi în clasa I.

În grădiniță au loc forme de activitate specifice, cu rolul de a pregăti elevii pentru scriere. Astfel, copiii preşcolari folosesc instrumente de scris încă din grupa mica, cu care trasează numeroase contururi. Unele din aceste contururi sunt asemănătoare sau chiar identice cu elementele grafice ale literelor. Astfel, realizarea lor reprezintă o bună pregătire a copiilor pentru scrisul propriu-zis, pe care-l vor învăța în clasa I.

Intrând în clasa I, micii şcolari sunt angajați la forme de activități specifice în vederea pregătirii lor pentru scriere. Conținutul activităților în perioada pre-abecedară este determinat de cerințele cărora trebuie să le facă față elevii înainte de începerea învățării scrisului propriu-zis. De aceea, în această perioadă pregătitoare, exercițiile pe care le efectuează copiii urmăresc destinderea musculară, suplețea brațelor, a pumnului, a articulației mâinii şi a degetelor, exerciții pentru orientarea în spațiul grafic şi pentru perceperea cu precizie, pentru însuşirea reprezentărilor de formă şi mişcare şi, în cele din urmă, de scriere a elementelor grafice ale literelor.

Componentele deprinderii scrisului. Scrisul, ca mişcare grafică voluntară intenționată, este la bază o „acțiune conştientă", iar

transformarea ei în acțiune automatizată se realizează prin exerciții. înțelegerea procesului de învățare a deprinderii scrisului este asigurată de cunoaşterea *componentelor de bază ale deprinderii scrisului.* Acestea sunt: *mânuirea corectă a instrumentului de scris, poziția corectă a caietului şi coordonarea corectă a mişcărilor manii* în vederea însuşirii *gestului grafic.* Scrisul mai presupune, de asemenea, reprezentarea corectă a *formei literelor* asociată cu sunetele respective, precum şi a elementelor grafice de legătură a acestora în cuvinte. Realizarea acestor sarcini mai impune respectarea unor cerințe ca : *înclinarea constantă* a literelor, *uniformitatea lor ca volum, distanta şi poziția lor uniformă.*

Particularitățile psihologice ale învățării scrisului la începători. Ca orice deprindere, scrisul se învață prin *exerciții.* în exersarea corectă a componentelor deprinderii scrisului se vor lua în considerare particularitățile psihologice ale începătorilor în această activitate.

Pentru persoanele care au formată această deprindere toate acțiunile care duc la realizarea scrisului se derulează automat, cursivitatea şi viteza în scris fiind semne exterioare ale acestui fapt. Silabe şi chiar cuvinte întregi sunt scrise fără a ridica instrumentul de scris de pe hârtie. Concentrarea atenției, a gândirii asupra conținutului de idei nu este, pentru cel care are deprinderea scrisului, o piedică în calea realizării unui scris corect, citeț, chiar dacă el nu este preocupat de aspectul scrisului, de elementele componente ale acestei deprinderi, de ordinea în care le realizează. Deprinderea pe care o stăpâneşte îi oferă posibilitatea să aplice *regulile tehnice şi grafice*[1] ale scrisului, fără a se gândi la ele şi fără a-şi fixa sarcini speciale cu privire la respectarea lor în realizarea fiecărui element grafic, a fiecărei litere sau element de legătură a literelor în cuvinte. Ca rezultat al automatizării, scrisul are un caracter constant; forma literelor şi combinațiile lor în diverse cuvinte se mențin constante, astfel că particularitățile scrisului servesc drept temei pentru stabilirea autenticității documentelor.

Pentru începători, realizarea scrisului propriu-zis presupune un mare efort intelectual şi fizic. Şcolarii mici sunt nevoiți să-şi concentreze atenția mai întâi asupra *asocierii fiecărui sunet cu litera corespunzătoare,* să stabilească exact *structura fonetică a cuvintelor,* să

realizeze fiecare *element grafic,* să-şi coordoneze mişcările mâinii în timp ce scriu, pentru a da o formă corectă literelor.

Observând şcolarii mici în timpul scrisului, se constată că mişcările diferitelor părți ale mâinii- degete, palmă, braț, antebraț- nu sunt bine coordonate. Ei schimbă des poziția trupului, a capului, a brațelor, iar muşchii sunt excesiv de încordați, mai mult decât este necesar, de aceea obosesc foarte repede. La toate acestea se adaugă faptul că, în timpul exersării, copiii execută o serie de mişcări de prisos. Astfel, ei se „ajută" cu capul, cu limba, chiar cu picioarele. Toate aceste mişcări în plus, inutile, măresc consumul de energie şi fac să apară prematur oboseala.

Regulile generale de care se ține seama în activitatea de scriere, cele cu privire la poziția corectă a corpului, a mâinilor, a caietului, la modul de a ține stiloul etc. se numesc *reguli tehnice,* iar cele cu privire la modul de reprezentare a fiecărui element grafic, a fiecărei litere, *reguli grafice.* Ca o consecință a tuturor acestor particularități, ritmul de scriere este extrem de lent, iar scrisul nu are un caracter constant. Chiar în condițiile unui asemenea efort şi al preocupării evidente de a respecta regulile de scris, elevii le încalcă foarte frecvent; aceeaşi literă şi chiar acelaşi element grafic sunt executate deseori diferit.

Trecerea de la procesul acesta lent şi nesigur, care angajează un mare efort din partea şcolarilor, la formarea deprinderii scrisului reprezintă o sarcină de seamă nu numai a clasei I, ci a întregului ciclu primar. Avem în vedere faptul că până să ajungă la a realiza scrisul la nivel de deprindere, până la automatizare, elevii au de parcurs un drum care începe în clasa I, etapele celelalte întinzându-se şi în clasele următoare.

Etapele învățării scrisului. O primă etapă, numită *a elementelor,* este tipică perioadei abecedarului, deci clasei I. Aşa cum arată şi denumirea ei, în această etapă, atenția elevului este îndreptată în special asupra realizării corecte a elementelor grafice ale literelor şi a respectării regulilor tehnice în timpul scrisului. Cu toate că, şi în această etapă, elevii realizează atât litere cât şi combinații de litere în diferite cuvinte, prioritară rămâne preocuparea lor pentru scrierea corectă a elementelor grafice.

După ce, pe baza exercițiilor, şcolarii şi-au format un gest grafic care să le asigure realizarea cu relativă uşurință a contururilor

elementelor grafice, accentul trece pe executarea corectă a literelor. De aici şi denumirea celei de-a doua etape, *a literelor.* Acum, grija pentru aplicarea regulilor de scriere a elementelor grafice ale literelor trece pe planul al doilea, deoarece începe automatizarea procesului de aplicare a regulilor, elevii manifestând o oarecare siguranță, în scris, care le permite să-şi deplaseze efortul spre realizarea integrală a literelor.

În etapa următoare, atenția este îndreptată asupra îmbinării literelor în cuvinte, precum şi asupra elementelor grafice de legătură a literelor. De aceea, etapa aceasta este denumită a *scrisului legat.* Acum, pe baza unei oarecare automatizări a scrierii literelor, elevii sunt orientați în direcția aşezării corecte a literelor în rând, a respectării unor dimensiuni, înclinări şi distanțe uniforme. Scrisul corect, sub aspectul său grafic, este realizat concomitent cu preocuparea pentru corectitudinea iui şi din punct de vedere ortografic, precum şi pentru înțelegerea sensului cuvintelor. Problemele legate de structura fonetică a cuvintelor, pe baza pronunției corecte, precum şi cele privind sensul lor sunt rezolvate, de obicei, înainte de începerea scrisului, astfel că aproape întregul efort al elevilor este îndreptat spre realizarea scrisului propriu-zis. Totuşi, cele două aspecte ale scrisului (cel exterior - grafic- şi cel ortografic) nu pot fi privite şi realizate în mod izolat; realizarea lor se face într-o strânsă unitate şi printr-o influențare reciprocă.

Ultimul stadiu în învățarea scrisului îl constituie etapa *scrisului rapid.* Este o etapă superioară, pregătită de cele anterioare. Nivelul la care a ajuns elevul în activitatea de scriere îl face capabil să-şi poată deplasa atenția şi, în general, efortul de gândire asupra sensului cuvintelor, al propozițiilor şi al textelor respective. în această perioadă, problemele de natură tehnică, cele care se referă la aplicarea regulilor tehnice şi grafice ale scrisului sunt rezolvate fără efort prea mare, datorită automatizării acțiunilor respective. Pe prim plan se situează problemele legate de exprimarea corectă a unor idei, de respectarea cerințelor logice şi stilistice în formularea acestor idei, de înțelegerea semnificației fiecărui cuvânt.

Un asemenea nivel în efectuarea scrisului presupune, în prealabil, o muncă intensă ele cunoaştere şi aplicare corectă şi sistematică a regulilor grafice şi tehnice de scriere, ceea ce constituie un proces îndelungat, desfăşurat cel puțin pe parcursul primelor trei clase. Forțarea deplasării atenției, a efortului intelectual spre aspectele de

conținut ale scrisului, înainte ca elevii să dispună de un oarecare nivel de automatizare în aplicarea regulilor de scriere duce inevitabil la deformarea scrisului.

Etapele învățării scrisului, aşa cum au fost prezentate mai sus, pot corespunde, fiecare, unei clase. Etapa elementelor şi cea a literelor sunt caracteristice claselor I şi a II-a; etapa scrisului legat aparține clasei a IlI-a, iar cea a scrisului rapid începe în clasa a IV-a, continuând şi în clasele ciclului gimnazial. Repartizarea de mai sus este convențională. în fiecare etapă sunt anticipate elemente ale etapei care urmează, în timp ce, pe de altă parte, se mai mențin elemente specifice etapei precedente. Caracterul convențional al acestei identități decurge şi din diferențierile ce apar în evoluția elevilor ; unii evoluează într-un ritm mai rapid, alții în ritm mai lent. Oricum însă, procesul complex al învățării scrisului implică parcurgerea acestor etape, chiar dacă ritmul în care se ajunge în cele din urmă la realizarea scrisului rapid este diferit de la elev la elev. Această diferențiere a ritmului nu este totuşi atât de mare încât să nu poată fi luate măsuri corespunzătoare, la nivelul fiecărei clase, în funcție de etapa în care se află elevii în învățarea scrisului, pentru asigurarea succesului tuturor elev

Prevenirea greşelilor de scriere la elevii din clasa I

Învățarea corectă a scrisului este asigurată în mare măsură de calitatea exercițiilor efectuate de fiecare elev în parte.

Exersarea corectă, în mod independent a componentelor deprinderii scrisului este o condiție esențială a reuşitei în această activitate. Succesul în exersarea corectă a scrisului depinde, ca şi în învățarea cititului, de capacitatea de muncă independentă a elevilor, iar aceasta se desfăşoară cu bune rezultate atunci când se asigură *conştientizarea* întregului complex de mişcări, care, prin exerciții, duc la formarea deprinderii scrisului. Acest lucru poate fi asigurat prin formarea la elevi a capacității de a se *autocontrola,* de a-şi *autoregla* activitatea de scriere, în scopul *prevenirii greşelilor.* Cu alte cuvinte, copiii trebuie înarmați cu acele „instrumente" de lucru care să le permită să se autocontroleze în timpul exersării actului scrisului. Stabilirea şi aplicarea riguroasă a regulilor tehnice şi, mai ales, a celor grafice de scriere a fiecărui element grafic, a fiecărei litere şi a

elementelor de legătură a acestora în cuvinte reprezintă principalul mijloc de conştientizare a învățării scrisului

Cunoaşterea acestor reguli înainte de exersarea scrisului stă la baza formării şi dezvoltării la elevi a capacității de a se *autocontrola,* de a-şi *autoregla* activitatea de scriere. în ultimă instanță, aceste reguli învățate corect sunt instrumente pe care le folosesc elevii în vederea prevenirii greşelilor de scriere.

Familiarizarea prealabilă a elevilor cu acțiunea pe care urmează s-o efectueze se face prin prezentarea unor *modele exterioare* ale noilor elemente grafice sau litere. Acestea sunt înfățişate (şi integral, şi descompuse), fie pe tablă, fie pe o planşă ilustrată, care sugerează copiilor noul sunet şi litera corespunzătoare, sau prin prezentarea unor modele simple, decupate din material plastic sau executate din sârmă ş.a. Uneori sunt prezentate toate aceste modele, cărora li se adaugă şi cele realizate de învățător în caietele elevilor şi de noul tip de caiet care conține modelul tipărit. Aceste modele, deşi valoroase, nu pot constitui decât în mică măsură instrumente de autocontrol. E destul să ne gândim la faptul că ele acționează numai atunci când se află nemijlocit în fața elevilor. Pe de altă parte, modelul exterior nu oferă prin el însuşi toate elementele teoretice de care au nevoie elevii pentru a-1 reproduce corect. El nu sugerează, bunăoară, sensul mişcării, al direcției în care se realizează fiecare contur, precum şi ordinea în care se fac diferitele elemente grafice. De asemenea, numai acest model îndeamnă la o simplă reproducere, care poate deveni mecanică, fără a angaja şi o activitate intelectuală. O asemenea reproducere nu poate asigura o învățare trainică. Drept consecință, când elevul nu va mai avea modelul în față, va întâmpina mari greutăți în realizarea lui.

Ca orice deprindere, scrisul reprezintă un anumit mod de aplicare în practică a unor cunoştințe, mai exact spus a unor reguli tehnice şi grafice. Sursele de cunoştințe care urmează să fie aplicate în practica scrisului sunt oferite de modelele semnelor grafice respective, însoțite de *explicațiile învățătorului.*

Pentru a înțelege cât mai clar modelul, elevul trebuie să urmărească demonstrația învățătorului, însoțită de explicațiile corespunzătoare, care constituie, de fapt, principala sursă de cunoştințe cu privire la realizarea modelului respectiv. Astfel, în cele din urmă, învățarea scrierii unei litere noi se realizează prin transpunerea în

acțiune a cunoştinţelor primite, a regulilor respective de scriere. Aceste cunoştinţe, sugerate de modelul exterior al literei, devin în cele din urmă un mijloc de autocontrol. Pe baza lor, modelul exterior duce la formarea unui *model mintal* care este mult mai durabil şi care poate servi la prevenirea greşelilor ; în lipsa modelului exterior elevii vor apela la acest *model interior.*

Crearea modelului mintal se poate face prin stabilirea riguroasă a regulilor grafice de scriere, prin *comunicarea şi reproducerea lor verbală,* în ultimă instanță prin *studierea* temeinică a noii litere.

Studierea modelului noii litere implică precizarea punctului de unde se începe, a sensului urmat în redarea conturului ei, a felului în care se realizează elementele cele mai dificile şi a punctului unde se termină scrierea literei. Această intuire trebuie să fie *verbalizată,* urmărindu-se continuitatea în scrierea literei. Unele litere se realizează dintr-o singură mişcare, fără ridicarea tocului, altele din mai multe mişcări, în acest din urmă caz fiind necesară stabilirea, în prealabil, a locului unde se întrerupe mişcarea continuă pentru a se realiza semnele diacritice.

Studierea noii litere este, prin urmare, o condiție esențială în pregătirea prealabilă a elevilor pentru scris. în nici un caz nu poate fi lăsată la voia întâmplării, pe seama elevilor, stabilirea regulilor grafice care sunt extrem de variate de la literă la literă.

Elevii trebuie să-şi dea seama că exersarea scrisului nu este o simplă reproducere a modelului pe care-1 au în față, ci o activitate de aplicare a unor reguli de scriere. Aceasta înseamnă că eventualele greşeli se datoresc nerespectării regulilor respective, iar îndreptarea greşelilor se face prin reactualizarea regulilor în mintea copiilor.

Dar acest lucru presupune cunoaşterea şi verbalizarea în prealabil a regulilor grafice de către elevi. învățătorul trebuie să se convingă că elevii au înțeles regulile grafice, să le solicite *să le reproducă verbal,* înainte ca ei să realizeze prima încercare de scriere. Elevii vor realiza primul exemplar cu noul model numai după ce învățătorul s-a convins că ei ştiu să verbalizeze regulile grafice de scriere. Practica şcolară demonstrează că, pentru coordonarea mişcărilor mâinii în vederea realizării unui contur grafic, sunt utile exercițiile de realizare a acestui contur mai întâi cu degetul în aer, cu ochii deschişi şi închişi, pe bancă,

apoi cu ajutorul instrumentului de scris pe hârtie ne liniată, la dimensiuni diferite, mai mari decât spațiile caietelor.

Prima încercare a realizării modelului nu înseamnă neapărat o reuşită deplină pentru toți elevii. De aceea e bine ca după realizarea a două-trei exemplare cu noua literă să se efectueze un prim control, pentru a se vedea în ce măsură elevii au reuşit să aplice corect regulile grafice de scriere a noii litere. Dacă un număr mai mare de elevi au comis abateri de la aceste norme, sunt necesare explicații suplimentare pentru reactualizarea lor, însoțite de demonstrațiile corespunzătoare ale învățătorului şi ale unor elevi.

După această primă verificare, elevii vor fi solicitați sa mai execute încă de două-trei ori noua literă, efectuându-se un nou control. Numai după ce există certitudinea că începutul e bun se poate continua exersarea executării literei, eventual pe un rând sau două.

Fiecare încercare noua de a realiza un model al literei este bine să se facă pe fondul unei activități intelectuale, atât pe baza modelului exterior, cât mai ales pe baza celui interior, care constituie principalul instrument de autocontrol cu adevărat durabil, şi nu prin simpla repetare a unor mişcări. Coordonarea mişcărilor mâinii pentru scrierea unei litere se face prin intermediul modelului interior.

Posibilitatea de prevenire a greşelilor de scriere este determinată, în mare măsură, şi de *rapiditatea cu care copiii sesizează propriile greşeli.* Cu cât acest lucru se realizează mai repede, cu atât sporeşte posibilitatea de corectare timpurie a greşelilor. Elevii mici observă cu destulă greutate propriile lor greşeli. Uneori nici nu le sesizează sau, chiar dacă fac acest lucru, nu pot stabili în ce constau ele, decât, eventual, cu ajutorul întrebărilor puse de învățător. Treptat, pe baza experienței acumulate, copiii reuşesc să descopere singuri greşelile, ajungând să facă acest lucru imediat sau chiar în momentul comiterii lor. Fără îndoială că *grăbii ea ritmului de sesizare a greşelilor* constituie o premisă importantă şi o condiție esențială a îndreptării lor. De aceea, în orice activitate de scriere este necesar să se urmărească formarea şi dezvoltarea la copii a *capacității de a se autocontrola,* de a sesiza cu uşurință şi cât mai repede greşelile. în realizarea unui scris corect trebuie să se țină seama şi de *concordanța dintre ritmul scrisului şi posibilitatea de sesizare a greşelilor* de către fiecare elev. Fără a sacrifica precizia formei şi regularitatea scrisului în favoarea vitezei, nu

se poate renunța nici la ideea că ritmul de învățare a scrisului poate şi trebuie să fie mai accelerat. Tocmai de aceea formarea şi dezvoltarea la elevi a capacității de a se autocontrola, de a-şi autoregla propria lor activitate de scriere reprezintă o condiție importantă în învățarea corectă şi rapidă a scrisului.

Legătura dintre citire şi scriere; felurile exercițiior de scriere

O trăsătură specifică a metodei fonetice, analitico-sintetice, o constituie corelația dintre citire şi scriere, faptul că în învățarea acestor deprinderi există o influențare reciprocă. în perioada în care se parcurge abecedarul, elevii desfăşoară numeroase activități care reflectă şi consolidează această legătură şi influențare reciprocă. Astfel, atât citirea cât şi scrierea corectă sunt influențate în foarte mare măsură de exercițiile de analiză şi sinteză fonetică, de exprimarea articulată a cuvintelor, care constituie importante instrumente de autocontrol. Efectuând corect un exercițiu de citire, elevii fac în acelaşi timp o pregătire pentru scriere. Orice text tipărit sau scris de mână, care urmează să fie transcris sau copiat, mai întâi se citeşte. Pe de altă parte, textele scrise de mână sunt şi ele citite, ceea ce constituie un bun prilej de exersare a cititului în condiții specifice. Există, aşadar, o corelație strânsă între activitățile de citire şi scriere, care se influențează reciproc. Această relație apare şi în procesul de formare a câmpului de citire al elevilor.

Primele exerciții de scriere a literelor de mână, a cuvintelor şi a propozițiilor se realizează pe baza citirii prealabile, după exerciții fonetice adecvate de analiză şi sinteză, precum şi pe baza înțelegerii sensului cuvintelor, al propozițiilor sau al textului respectiv. în felul acesta actul scrisului este scutit de atenția ce trebuie dată înțelegerii sensului celor scrise, acest lucru fiind cunoscut dinainte. Efortul principal al elevilor este îndreptat astfel spre realizarea grafică şi ortografică a scrisului.

Primele încercări de scriere se fac de obicei după modelele de mână. Această activitate e denumită în mod curent *copiere.* Ulterior se trece şi Ia scrierea după modele de tipar, activitate cunoscută sub denumirea de *transcriere.* în cazul transcrierii, elevii au de rezolvat unele sarcini în plus față de scrisul după modele de mână. Ei vor trebui

să realizeze mintal corespondența între literele de tipar şi cele „de mână", să-şi concentreze atenția asupra elementelor grafice ale fiecărei litere, asupra elementelor de legătură a acestora în cuvinte. Toate aceste sarcini suplimentare apar în condițiile în care elevii nu mai au în față modelele respective „de mână".

Recunoaşterea şi reproducerea propriu-zisă a fiecărui element grafic şi realizarea legăturii acestora în cuvinte prin copiere (după un text de mână) favorizează în mod evident scrisul, deoarece elevii au modelele respective în față, pe care în mod obişnuit le reproduc. Există şi o oarecare influență negativă asupra scrisului, deoarece, preocupați prea mult de modelul din față, asupra căruia îşi vor fixa privirea foarte frecvent, elevii vor întrerupe „firul" continuu al scrisului, ba chiar vor fi tentați să schimbe şi sensul firesc al mişcării, al direcției de scris, iar unii să copieze mecanic, „desenând" literele.

Copierea ca exercițiu de scriere poate avea influențe negative în formarea câmpului de citire al elevilor. Considerând că procesul scrierii unui text de mână implică în prealabil şi actul citirii, citirea cuvintelor se va face literizând. în procesul scrierii, în cazul de față, unitatea optică de citire este litera, elevul citind fiecare literă pe care o scrie şi pe care o are drept model, în textul după care copiază.

Dacă urmărim elevii în timp ce copiază propoziții scrise cu litere de mână, după ce acestea au fost citite şi analizate în prealabil, se poate constata că, în timpul scrierii, media folosirii textului pentru copiere (numărul mediu al fixărilor vizuale pe text) este mai mare chiar decât numărul literelor care compun textul respectiv. Aceasta se explică prin faptul că elevii, având modele gata realizate după care scriu, sunt tentați să-şi fixeze privirea asupra fiecărei litere în parte sau chiar numai asupra unor elemente grafice ale literelor. Pentru ei e mai simplu să recurgă la modelul exterior decât să facă apel la cel mintal.

După cum se vede, copierea (după modele de mână) are o influență negativă asupra formării câmpului vizual de citire, deci asupra cititului, în general. Această activitate favorizează însă, cu unele rezerve, scrisul corect. Având modelele după care scriu în fața lor, elevii le vor putea reproduce cu mai multă uşurință decât în situația în care scriu după text de tipar.

Analizând activitatea de transcriere (de scriere după modele de tipar), vom constata că ea favorizează procesul formării câmpului de

citire. Considerând că fiecare cuvânt care urmează să fie scris este în prealabil citit şi analizat din punct de vedere fonetic, elevul va însoți activitatea de scriere cu rostirea articulată a cuvântului, concentrându-şi atenția asupra reprezentării clare a literelor respective, precum şi asupra elementelor grafice de legătură a acestora. De data aceasta, elevul nu mai este tentat să-şi fixeze privirea pe fiecare literă a cuvântului tipărit, pe care-l transcrie în caietul său (cu modele de mină). Numărul mediu al fixărilor pe text în acest caz este mult mai mic, uneori chiar mai mic decât numărul silabelor. Fixările pe textul după care se transcrie se fac pe silabe sau chiar pe cuvinte.

Prin urmare, se poate spune că transcrierea favorizează formarea câmpului de citire de o silabă. în ceea ce priveşte însă scrisul, calitatea acestuia nu mai este, totdeauna, la nivelul celui realizat după modele de mână, prin copiere. Apare totuşi un element pozitiv şi în ceea ce priveşte scrisul, şi anume rapiditatea lui. Neavând modelele în față, elevii nu-şi vor mai consuma timpul cu desele întreruperi pentru urmărirea modelelor, iar scrierea se va desfăşura în ritm ceva mai accelerat.

Analiza corelației dintre citire şi scriere, făcută în perspectiva formării câmpului de citire de o silabă, conturează unele concluzii practice pentru activitatea la clasă.

Astfel, pentru formarea câmpului de citire al elevilor în perioada în care se parcurge abecedarul este necesară acordarea unei atenții deosebite activității de scriere a elevilor. După cum s-a văzut, scrisul influențează pozitiv sau negativ formarea câmpului de citire, în funcție de felul cum este orientat. De aceea, activitatea de scriere va trebui să fie pregătită şi îndrumată în aşa fel încât ea să contribuie şi la formarea câmpului de citire al elevilor. Pe de altă parte, trebuie urmărită şi formarea unui scris corect din punct de vedere grafic. în acest scop este recomandabil ca, în funcție de obiectivele ce stau în față, în diferite perioade, elevii să fie îndrumați cu mult discernământ să efectueze exerciții de scriere după cele două categorii de texte, de mână şi de tipar, adică să realizeze copieri sau transcrieri.

De asemenea, sunt necesare mai multe exerciții de citire după texte scrise de mână. Pentru aceasta, în afara textelor scrise cu litere de mână din abecedar, care sunt puține şi de dimensiuni reduse, se poate cere elevilor să citească texte scrise de ei. Pentru a li se oferi modele

corecte de citire după texte scrise de mână este necesar ca acestea să fie corectate în prealabil. Deprinderea de a citi texte scrise de mână influenţează pozitiv şi citirea textului de tipar.

Un tip de exerciţiu cu un nivel de dificultate mai ridicat este scrierea după *dictare.* în cazul acestor exerciţii, elevii nu mai au în faţă nici un fel de model care să le influenţeze într-un fel scrisul. Condiţia principală a reuşitei în efectuarea scrisului după dictare este, în primul rând, reprezentarea corectă de către elevi a cuvintelor, propoziţiilor şi în special a structurii fonetice a fiecărui cuvânt. Acest lucru se realizează prin exerciţii speciale de analiză şi sinteză făcute înaintea începerii scrisului. Exerciţiile amintite asigură conştientizarea activităţii pe care o vor efectua elevii, constituind şi un mijloc de autocontrol. Ele permit ca, împreună cu rostirea articulată a cuvintelor, care se face concomitent cu scrisul, activitatea respectivă să devină o *autocorectare.* Elevii îşi vor „dicta" singuri cuvintele pe care le scriu, pronunţându-le răspicat, pe silabe, prelungind fiecare sunet.

Primele exerciţii de dictare pot începe cu scrierea literelor învăţate, apoi a unor cuvinte izolate, urmând ca, pe măsură ce elevii câştigă experienţă, să se efectueze şi dictări de propoziţii, de scurte texte, stabilind totodată şi regulile de aşezare în pagină.

O altă condiţie a asigurării succesului în scrierea după dictare o constituie reactualizarea regulilor de scriere, în special a celor tehnice. De asemenea, e necesar să fie reamintite regulile grafice de scriere a unor litere sau a unor elemente de legătură care prezintă dificultăţi mai mari.

Transpunerea grafică a unor cuvinte sau propoziţii presupune mai întâi' o reprezentare corectă a acestora pe plan mintal, pe baza pronunţiei corecte şi a perceperii auditive.

O cerinţă importantă, a cărei respectare asigură eficienţa exerciţiilor de scriere, o constituie *dozarea,* adică folosirea lor în proporţii bine determinate. Fiecare din tipurile de exerciţii expuse îşi are valoarea sa. Ele vor fi utilizate deci în mod succesiv, ţinând seama de contribuţia lor specifică la formarea deprinderilor de scriere corectă.

Dozarea exerciţiilor de scriere este strâns legată de *eşalonarea* lor, adică de repartizarea la anumite intervale de timp în aşa fel încât prin întregul sistem de exerciţii să se realizeze sarcinile propuse. Eşalonarea trebuie să aibă în vedere şi o frecvenţă ritmică în exerciţii a

literelor învățate. Pentru a fi consolidate temeinic, literele învățate se introduc periodic în exerciții de tipuri diferite, înainte de a fi uitate (în special acele litere cu o frecvență mai scăzută în scriere), pentru a se preveni uitarea lor.

Activitățile transdisciplinare la lecțiile de citire şi scriere

În unele teoretizări, şcolarizarea copiilor de la vârsta de 6 ani a necesitat reducerea duratei timpului afectat fiecărei lecții, de la 50 la 40 de minute, în vederea prevenirii apariției oboselii. În acelaşi scop, la lecțiile din clasa I sunt introduse activități transdisciplinare, în completare, care au un caracter de relaxare, de destindere. Cele mai multe din activitățile în completare pot lua forma unor jocuri. În mod concret, ziua începe şi sfârşeşte cu jocul.

Deşi au aspect de joc, multe din aceste forme de activitate pot constitui un mijloc eficient de învățare, având un deosebit rol formativ şi educativ. Procesele intelectuale declanşate de joc, în special cele ale gândirii, au darul de a-i conduce pe elevi la „aflarea" sau „descoperirea" unor adevăruri noi pentru ei, cu o oarecare uşurință, angajându-i în eforturi de gândire şi oferindu-le evidente satisfacții. Jocul didactic poate fi utilizat ca o tehnică atractivă de explorare a realității, pe o cale mult mai accesibilă.

La clasa I, jocul didactic poate da un randament sporit față de alte modalități de lucru folosite în activitatea de învățare, deoarece el face parte din preocupările zilnice preferate ale copiilor. Prin prezența tuturor caracteristicilor situației de joc (trebuința de performanță, risc, incertitudine), jocul didactic solicită o angajare deplină a capacităților intelectuale ale elevilor. Aceasta mai ales dacă se are în vedere că între joc şi situația reală- cea urmărită de învățare- există întotdeauna o asemănare formală, o analogie.

Valoarea principală a jocului rezidă în faptul că face elevii participanți nemijlocit, direct interesați la propria lor formare. Jocul reprezintă o modalitate de asigurare a continuității între grădiniță şi şcoală, de uşurare a procesului adaptării copiilor la specificul muncii şcolare, de învățare. Deşi au caracter relaxant, de destindere, activitățile în completare nu pot fi organizate şi desfăşurate la voia întâmplării.

Reuşita lor depinde de buna rezolvare a problemelor legate de conţinutul şi metodologia lor.

În ceea ce priveşte *conţinutul* activităţilor în completare, precum şi formele lor de organizare, trebuie spus că, făcând parte integrantă din lecţie, este necesar să li se asigure un conţinut şi forme care să permită integrarea lor organică în activitatea dominantă a fiecărei lecţii. Scopul activităţilor transdisciplinare este de a crea momente de destindere, de relaxare, de odihnă însă pe fondul activităţii care domină la fiecare lecţie, în funcţie de subiectul ei. Numai astfel se va asigura caracterul unitar şi continuitatea în fiecare lecţie, evitând ca activităţile în completare să-i supraîncarce pe micii şcolari cu lucrări fără valoare didactico-educativă sau să ducă la irosirea timpului, cu urmări la fel de negative.

Există numeroase posibilităţi pentru satisfacerea acestei cerinţe, iar în sistemul de lecţii dedicate unei teme, cum ar fi Iarna, se programează şi ls matematică ceva adecvat temei, cum ar fi un rebus pe motive hibernale. Aşa cum s-a subliniat, corectitudinea cititului şi a scrisului depinde în bună măsură de nivelul la care se realizează pronunţia, iar aceasta depinde de calitatea auzului fonematic. Tocmai în scopul dezvoltării auzului fonematic, în lecţiile respective pot fi introduse, printre celelalte forme de activitate, şi jocuri didactice cu un conţinut adecvat, legat de sarcina dominantă a unor asemenea lecţii. Astfel, jocuri cum sunt: „Spune mai departe", „Jocul silabelor", „Completează cuvântul", „Unde se găseşte sunetul"[1] etc. contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, la exersarea pronunţării corecte a unor sunete, atât în mod izolat, cât şi în cuvinte. Tot sub formă de joc pot fi organizate, şi exerciţii de rostire prelungită a unor sunete *(a, c, u, s, z, r)*. Bunăoară, pentru *u* este bine cunoscut jocul „De-a trenul". Alte asemenea jocuri pot fi „Albinele", „Cine face aşa?", „Scara" ş.a.[2]. Acestea din urmă oferă posibilităţi de exersare a pronunţiei unor consoane labiodentale (/, *v),* velare (r, *g),* a siflantelor *(s, z),* a şuierătoarelor *(ş, j),* a vibranlei (/;. a diftongilor *(ai, au, eu, ea, ia)*. Asemenea activităţi organizate sub formă de joc au conţinut care poate fi integrat organic în unitatea lecţiilor respective, făcând corp comun cu acestea.

Unele jocuri le oferă elevilor prilejul de a opera cu elemente de vocabular în situaţii gramaticale, cu mult înainte, de a studia gramatica. Bunăoară, prin jocuri didactice, elevii îşi pot consolida deprinderea de

a folosi corect substantivele în cazurile nominativ (articulate), genitiv, dativ şi acuzativ („Baba-Qarba", „Un tăciune şi-un cărbune", „Ce-mi dai ?" ş.a.), de a face acordul adjectivului cu substantivul („Fata moşului şi a babei", „Cutiuța cu surprize"), de a folosi corect unele timpuri ale verbului („Roata vremii", „Când faci- ai făcut, vei face- aşa ?") sau pronumele personal şi cel demonstrativ („Ce ştii despre mine ?", „Ce este acesta ?" [aceasta] ş.a.)

Există situații când aceste activități îşi pot avea locul în cadrul orei de curs mai ales când ele au rol de a consolida, de a fixa şi sistematiza unele lucruri învățate în timpul lecției sau după un şir de lecții. Se înțelege că şi în asemenea situații este recomandabil ca activitățile respective să se integreze in conținutul unitar al lecției.

Sunt însă şi împrejurări când elevii dau semne de oboseală înainte de a se epuiza cele 30- 35 de minute programate pentru activitatea propriu-zisă de învățare. Este foarte posibil ca unele sarcini didactice stabilite în cadrul unei lecții să-şi găsească cea mai bună rezolvare tocmai prin jocuri didactice, care implică şi mişcare. Mai mult chiar, pot exista situații în care introducerea elevilor în conținutul noii teme ce constituie subiectul lecției să se facă în modul cel mai eficient printr-un joc didactic, în asemenea împrejurări, locul cel mai potrivit al „activităților în completare" îl constituie chiar prima parte a lecției.

Un aspect aparte al conținutului şi formelor activităților în completare îl constituie posibilitatea introducerii lor în lecții, de la caz la caz, nu într-o singură etapă, ci în 2- 3 reprize. Asemenea situații pot apărea fie în funcție de „starea" în care se află elevii, fie în funcție de măsura în care prin joc se pot rezolva sarcini didacticii cu mai multă eficientă, în diferite momente ale lecției.

Recomandările programelor şcolare, precum şi cele ale altor documente care orientează activitatea didactică în ciclul primar, după care 10- 15 minute din orele de curs vor fi afectate activităților în completare,, trebuie interpretate în mod creator, atât în ceea ce priveşte conținutul şi formele de organizare, cât şi locul lor in momentele cele mai potrivite ale orelor de curs.

Citirea - activitate fundamentală în cadrul procesului didactic în ciclul primar

Familiarizarea elevilor cu cititul presupune în primul rând însuşirea tehnicii cititului, iar apoi învățarea instrumentelor muncii cu cartea, a tehnicilor de folosire a cărții, ca mijloc de autoinstruire. Prima etapă în învățarea citirii, aceea a alfabetizării propriu-zise, se parcurge în linii mari în clasa I. Măsura în care elevii şi-au însuşit mecanismul citirii poate fi hotărâtoare în parcurgerea cu randament sporit a celei de-a doua etape, care conduce, de fapt, spre realizarea scopului final al învățării citirii. Fără a se reduce la aspectele lui exterioare, actul cititului efectuat în clasa I implică, aşa cum s-a văzut, şi o evidentă participare intelectuală din partea elevilor, care se referă atât la operațiile angajate în mecanismul cititului, cât şi la efortul de înțelegere a semnificației mesajelor citite.

Tehnica cititului propriu-zis nu se încheie integral până la sfârşitul clasei I. Procesul de consolidare şi perfecționare a deprinderii cititului continuă şi în clasa a Ii-a. în acest scop, chiar dacă procesul de alfabetizare propriu-zisă a elevilor este încheiat, se mai apelează la tehnici de lucru specifice activității la clasa I. Astfel, exercițiile de analiză şi sinteza fonetică, cele de pronunție, de exprimare articulată rămân în continuare instrumente de autocontrol indispensabile, în vederea prevenirii greşelilor, mai ales în cazul citirii textelor în care apar cuvinte mai puțin cunoscute pentru elevi sau cuvinte de dimensiuni mai mari (cu un număr mai mare de silabe). Fireşte, ponderea unor asemenea activități în clasa a Ii-a şi în celelalte este clin ce în ce diminuată, locul fiind luat, în mod treptat, de acelea care vizează familiarizarea elevilor cu tehnicile muncii cu cartea şi care orientează elevii în textul citit.

Deşi multiple, sarcinile citirii, ca obiect de învățământ, specific în ciclul primar, ar putea fi grupate în următoarele două: a) însuşirea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale acestuia (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.) şi b) familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta în textul citit, altfel spus, cu instrumentele muncii cu cartea. Aceste două obiective majore ale citirii sunt inseparabile. Realizarea unuia în detrimentul sau prin neglijarea celuilalt ar avea consecințe dăunătoare asupra elevilor.

Chiar atunci când elevii reuşesc să-şi însuşească mecanismul cititului, acesta nu devine un mijloc de autoinstruire dacă ei nu stăpânesc în măsura necesară instrumentele muncii cu cartea, dacă nu

dispun de posibilitatea de a realiza şi în mod independent analiza unui text citit, de a extrage conținutul esențial, eventual prin formularea unor idei principale, şi de a avea imaginea unitară a textului respectiv.

Conținutul esențial al unui text poate fi asimilat de către elevi fie prin reproducerea lui de către învățător, fie prin recurgerea la unele mijloace auxiliare : discuri, benzi de magnetofon, ilustrații etc. Asemenea mijloace, „chiar dacă sunt eficiente pentru înțelegerea mesajului, al valorilor multiple ale textului respectiv, rămân totuşi insuficiente dacă această înțelegere nu se realizează prin exersarea de către elevi a unor componente ale lecturii explicative, în vederea familiarizării lor cu tehnicile muncii cu cartea. în aceste situații, chiar dacă elevii reuşesc să înțeleagă şi să redea în mod independent conținutul unui text o fac adeseori mecanic. Ca urmare, ei se desprind cu greutate de forma textului şi nu sunt stimulați să analizeze, să interpreteze, să exprime opinii, impresii personale cu privire la mesajul lucrării citite.

Asemenea lacune se răsfrâng, firește, şi în lectura particulară a elevilor. De fapt, forma cea mai gravă de manifestare a acestor lacune se manifestă prin aceea că unii elevi fac puțină lectură particulară. Ei preferă să asculte o creație literară, ştiințifică sau de altă natură, fie de la învățător sau de la părinți, fie prin intermediul, discului, al benzilor magnetice, al radioului, al televizorului etc.

Este un adevăr incontestabil că mijloacele de comunicare în masă concurează serios lectura independentă a elevilor, mai ales atunci când ei nu stăpânesc în măsura necesară tehnicile muncii cu cartea, atunci când ritmul cititului, al înțelegerii sensului celor citite este prea lent.

Ca urmare, elevii preferă, de multe ori, un intermediar pentru receptarea mesajelor tipărite ale culturii şi nu recurg la carte sau la alte surse de informații pe care să Ie utilizeze în mod independent, prin lectură. Cauza unei asemenea situații stă, printre altele, şi în faptul că interesul elevilor pentru a şti, pentru a se informa, nu este stimulat în măsura necesară, prin forme eficiente de activitate în timpul lecțiilor şi al activităților extraşcolare. Tocmai de aceea ei preferă ca sursă de informare, de satisfacere a curiozității mijloacele audio-vizuale, în general căile indirecte, ocolind mesajul tipărit.

Activitate complexă, citirea devine un instrument eficient de activitate intelectuală atunci când ea întruneşte unele condiții de bază.

O primă calitate a citirii este *corectitudinea*, fără omisiuni, inversiuni sau silabisiri de litere sau de **silabe sau cuvinte.**

Înțelegerea celor citite depinde şi de *ritmul* în care se efectuează citirea. Cel mai potrivit ritm de citire pentru cei care învață această deprindere este ritmul propriu de vorbire al fiecărui elev. Grăbirea sau încetinirea acestui ritm creează greutăți în înțelegere. De aceea este necesară o concordanță deplină între ritmul cititului propriuzis şi ritmul de înțelegere a celor citite. Aceasta înseamnă, că ritmul de citire trebuie grăbit numai în măsura în care poate fi grăbit şi ritmul de înțelegere.

Procedeele de reglementare a ritmului citirii sunt variate. Iată câteva : citirea pe roluri, răspunsuri la întrebările învățătorului după citire, alternarea de către acelaşi elev a povestitul celor citite ş.a. Toate aceste procedee duc spre punerea de acord a ritmului cititului cu ritmul înțelegerii.

Citirea conştientă, o altă calitate de bază a acestei deprinderi, este condiționată de corectitudine, precum şi de ritmul normal în care se face cititul.

Sesizarea sensului celor citite e strâns legată de nivelul la care s-a însuşit tehnica citirii. Cu cât tehnica citirii e mai bine însuşită, cu atât se realizează mai uşor înțelesul sensului celor citite, iar cu cât e sesizat mai uşor şi mai repede sensul unui cuvânt sau text, cu atât citirea propriu-zisă se desfăşoară în condiții mai bune.

Pentru şcolarii din clasa I, simpla „citire" a unui cuvânt nu înseamnă totdeauna şi sesizarea simultană a sensului lui.

Înțelegerea sensului unor cuvinte, propoziții sau texte poate avea loc fie pe baza perceperii întregii structuri grafice (în urma analizei şi sintezei) a cuvântului, fie pe baza perceperii numai a unei părți a structurii grafice a cuvântului. Când cuvântul care se citeşte este foarte cunoscut, anticiparea sensului lui se face uneori chiar de la citirea primei silabe. în situația când se citesc propoziții, anticiparea sensului e ajutată şi de legătura după înțeles a cuvintelor în propoziție.

Înțelegerea sensului celor citite constituie o cerință principală a unei citiri bune. De fapt, însuşi obiectivul de bază al citirii îl constituie înțelegerea mesajului unui text. De aceea, trebuie să ne convingem în permanență că elevii au înțeles mesajul unui text. Numai astfel se poate asigura o citire conştientă, lucru deosebit de important şi pentru asigurarea celorlalte calități ale citirii.

Expresivitatea este un corolar al tuturor celorlalte calități ale citirii. A citi expresiv a exprima în mod sugestiv, plastic, frumos şi convingător mesajul textului, gândurile, sentimentele cuprinse în acesta. Expresivitatea este asigurată de fiecare din celelalte calități amintite mai sus. Ea se realizează prin luarea în seamă a unor reguli. O primă regulă o constituie respectarea *pauzelor,* care pot fi de mai multe feluri: *gramaticale,* indicate de semnele de punctuație, *logice* pentru a marca unele cuvinte sau expresii cu valoare specială, *psihologice,* care servesc la marcarea unei anumite stări sufleteşti, a trecerii de la o stare la alta.

Alte reguli care asigură expresivitatea se referă la *accent.* Accentuarea unor cuvinte se face cu scopul de a sublinia importanța, rolul deosebit al acestora. Este vorba de accentul *logic.* Ca şi în cazul pauzelor, există şi accente psihologice, pentru a sublinia starea sufletească ce se desprinde din mesajul textului. Alteori, accentele psihologice marchează sensul figurat al unor cuvinte şi expresii şi rolul lor e de a dezvolta trăiri emoționale.

La asigurarea expresivității citirii mai contribuie *ritmul,* precum şi *intonația* cea mai potrivită conținutului. O citire de calitate se realizează nu prin acțiuni izolate. Numai respectarea tuturor regulilor, prin angajarea efortului tuturor elevilor la exersarea corespunzătoare a actului cititului, asigură învățarea temeinică a acestei deprinderi, astfel ca ea să devină un mijloc de autoinstruire. Scopul fundamental este cel de a ajuta elevul să înțeleagă mesajul textului citit, ceea ce se realizează numai printr-un efort constant, făcut în lecție şi în timpul liber dedicat lecturii.

Lectura explicativă - metodă specifică în familiarizarea elevilor cu tehnici ale muncii cu cartea

Obiectivele citirii ca obiect de învățământ pot fi realizate prin folosirea unei metode adecvate, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor. Stabilirea acestei metode trebuie să ia în considerare însuşi felul în care se face receptarea. Analizând actul cititului, aşa cum e realizat de cititorii cu experiență, se vor putea găsi componentele de bază ale metodei folosite în efectuarea acestui act. Cel care îşi propune să se autoinstruiască folosind cartea realizează mai întâi o privire de

ansamblu asupra textului, printr-o primă lectură integrală, pentru ca apoi să stabilească structura, componentele, fragmentele lui în continuare are loc etapa principală a receptării conținutului esențial al cunoaşterii, al „descoperirii" unor noi adevăruri, dau imaginea deplină ă" fiecărei unități în parte. Cititorul parcurge cu mare atenție, în ordine, componentele textului, căutând să desprindă mai întâi faptele cu semnificația lor, datele şi noțiunile ştiințifice, conținutul de idei, mijloacele artistice.

Foarte frecvent, această etapă a actului lecturii individuale e însoțită de folosirea dicționarelor, pentru înțelegerea deplină a unor. termeni, noțiuni, expresii etc. Toate aceste acțiuni, care duc la analiza fiecărui capitol sau fragment ăl cărții sau a textului citit declanşează, firește, trăiri afective, stări emoționale, care, pe fondul satisfacției furnizate de actul cunoaşterii, al „descoperirii" unor noi adevăruri, dau imaginea deplină a clipelor de profundă vibrație sufletească pe care le oferă lectura. în această etapă, cititorul caută să desprindă conținutul esențial al fragmentului respectiv, să-1 reproducă pe scurt, şi de la caz la caz, să-1 constituie în idei principale, care pot lua forma fie a unor simple propoziții sau fraze, fie a unui conspect. Toate aceste însemnări dau, în cele din urmă, planul — sumar sau conspect — al întregii lecturi. De obicei, în timpul cititului se urmăreşte raportarea permanentă a fiecărui fragment şi a ideilor desprinse la unitatea textului în continuare, lectura independentă include o reproducere sintetică într-o exprimare originală a întregului conținut al textului, pe baza planului, a însemnărilor făcute cu prilejul analizei fiecărui capitol sau fragment. De obicei se încheie o revedere a întregului text citit. Firește, parcurgerea etapelor de mai sus se face astfel încât unele momente pot avea o pondere mai mare, altele mai mică în economia lecturii, în funcție de o serie de factori, cum ar fi :

-specificul textului (determinat şi el de genul şi specia căruia îi aparține),

- particularitățile temperamentale ale cititorului,

- scopul în care se face citirea etc.

Această sumară analiză a modului în care se realizează actul cititului atrage atenția asupra faptului că, pentru a-i familiariza pe elevi cu instrumente ale muncii cu cartea, trebuie apelat la o metodă ce urmează calea parcursă de cititorul cu experiență atunci când citeşte.

Fiind un instrument de lucru folosit în vederea receptării unei opere scrise, lectura explicativă este, de fapt, un fel deosebit de analiză literară a textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată la nivelul capacităților lor intelectuale. Ca şi în cadrul analizei literare, citire explicativă este un act de cunoaştere realizând instrumentelor muncii cu cartea.

Componentele lecturii explicative, ca metodă specifică folosită în receptarea unui text citit, sunt sugerate chiar de momentele pe care le parcurge un cititor ce urmăreşte să se instruiască prin intermediul cărții, aşa cum am văzut mai sus.

Orice lecție de citire a unui text nou începe printr-o *activitate de pregătire a elevilor* în vederea lecturii. Aceasta are menirea de a introduce elevii în atmosfera generală a textului, în problematica lui. De asemenea ea urmăreşte şi trezirea interesului afectiv pe care să se desfăşoare lecția de citire. Pregătirea pentru citire se realizează printr-o conversație adecvata fie prin *povestirea* învățătorului (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înțelegerii textului), fie pe baza *observațiilor şi impresiilor* elevilor (realizate prin contactul lor nemijlocit cu realitatea despre care vor afla prin citirea textului), fie chiar pe baza unor *expuneri libere ale elevilor* (atunci când observațiile şi impresiile lor sunt mai puternice). În multe situații, activitatea pregătitoare se poate face prin intuirea unor tablouri, a unor ilustrații, prin prezentarea unui diafilm sau cu ajutorul altor mijloace audio-vizuale.

Etapele sau componentele lecturii, explicative prin care se face receptarea mesajului textului sunt următoarele:

- *citirea integrală* a textului,
- *citirea pe fragmente,* activitatea în legătură cu *planul* textului,
- *conversația generalizatoare* cu privire la conținutul textului, -
- *reproducerea textului* pe baza planului, printr-o exprimare pe cât posibil originală,
- *citirea de încheiere.*

Aceste componente, care vor fi analizate în lecțiile următoare, constituie în foarte multe cazuri etapele, momentele pe care le parcurge lecția de citire. Este necesară însă o precizare. Textele de citire sunt foarte diverse din punctul de vedere al conținutului şi al formei, după cum extrem de diversă e şi realitatea pe care ele o oglindesc. De aceea,

componentele lecturii explicative trebuie folosite în mod diferit, în funcție de specificul fiecărui text. Folosirea lecturii explicative, a componentelor acestei metode în funcție de particularitățile textului respectiv atrage după sine marea diversitate a lecțiilor de citire. Chiar dacă metoda este aceeaşi, locul şi ponderea fiecărei componente a ei sunt diferite de la lecție la lecție. De aceea, în organizarea şi desfăşurarea lecțiilor de citire, ca de altfel şi a lecțiilor la celelalte discipline, nu se pot stabili structuri general valabile, obligatorii în toate cazurile.

Problema este tocmai de a asigura fiecărui text un echilibru corespunzător între componentele lecturii explicative pentru a putea fi valorificate în mod deplin valențele multiple ale textului citit. Aceste probleme vor fi reluate mai pe larg în lecțiile următoare.

Privită în acest sens, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru folosit de învățători, spre a dezvălui elevilor conținutul unui text citit şi valorile multiple.

Aşadar, lecțiile de citire au şi rolul de a familiariza elevii cu tehnici ale muncii cu cartea, care să le permită să se orienteze şi independent în textul ales. Această importantă sarcină poate fi realizată tot prin intermediul lecturii explicative, ale cărei componente, aşa cum s-a văzut, sunt identice cu tehnicile muncii cu cartea.

Sarcina învățătorului este, ca atare, şi familiarizarea elevilor cu valorile informative, formativ-educative, artistice ale unui text precum şi cu instrumentele muncii cu cartea.

Ideea aceasta se înscrie, cum se constată, în orientările moderne ale învățământului contemporan, în sensul de a se asigura caracterul instrumental al activității didactice. În lumina acestor aprecieri trebuie înțelese şi obiectivele principale ale citirii, ca disciplină şcolară, care au mai fost amintite, precum şi necesitatea realizării lor unitare.

Caracterul ştiințific al metodei folosite în familiarizarea elevilor cu cititul şi scrisul

Componentele principale ale limbii în activitatea de citire şi scriere a elevilor cu care se operează sunt faptele de limbă. Limba reprezintă sistemul de comunicare între oameni şi „presupune un ansamblu de reguli a căror aplicare conduce la realizarea comunicării;

încălcarea acestor reguli este sursa greşelilor", aşa cum afirma Valeria Guțu Romalo în cartea ***Corectitudine şi greşeală***, apărută la Editura Ştiințifică din Bucureşti în anul 1972.

Învățarea corectă a cititului şi a scrisului presupune un proces de familiarizare a elevilor prin metode adecvate de învățământ. Cunoaşterea intuitivă a unor reguli de bază ale limbii de către elevi se completează de către cadrul didactic prin fundamentarea lingvistică a procesului de învățare.

Spațiul lingvistic presupune două tipuri de sisteme ortografice. Ortografia etimologică notează cuvintele în felul cum erau pronunțate într-o fază mai veche a limbii, nu aşa cum sunt pronunțate astăzi, eventual într-o limbă din care au fost împrumutate, spre exemplu cuvintele de limba engleză sau franceză. Ortografia fonetică presupune scrierea aproximativ exactă cu pronunțarea actuală. Limba română face parte din acest sistem fonetic.

Metodele de învățare pentru însuşirea scrisului şi cititului aplicate pentru aceste sisteme ortografice sunt diferite. Metoda globală aplicată spre exemplu în învățarea limbii franceze este caracterizată pentru citirea în întregime a cuvintelor, fără cunoaşterea prealabilă a sunetelor şi a literelor. Însuşirea limbii române prespune metoda fonetică, analitico-sintetică. Persoanele care nu cunosc gramatica decât superficial consideră un cuvânt ceea ce la o analiză, fie şi sumară, se dovedeşte a fi un grup de cuvinte. Analiza cuvântului şi despărțirea lui în sunete nu se poate face decât după o perioadă specială de învățare.

Componentele limbii, particularitățile limbii române sunt principalele elemente de care trebuie să țină seama dascălul în procesul de însuşire corectă a scrisului şi a cititului. În prima etapă elevii trebuie să dispună de capacitatea de a delimita cuvintele din vorbire, în cazul limbii române, fără a le despărții în sunete, pentru ca apoi să fie realizată unirea sunetelor în cuvinte şi a acestora în propoziții. În ortografia fonetică concordă scrierea cu pronunțarea, delimitatea unei propoziții din vorbire, delimitarea cuvintelor în silabe şi a fiecărei silabe în sunete. Acest procedeu urmează calea inversă, de la sunete la silabă, cuvânt şi propoziție ceea ce înseamnă că metoda folosită este şi analitico-sintetică. Deci, a analiza înseamnă a împărți un întreg, propoziția, respectiv cuvintele, în părțile lor componente, până la

nivelul sunetelor. Sinteza este operația inversă, de îmbinare sau de reunire a acestor părți în întregul lor.

Caracteristicile psihologice ale copiilor cu vârsta preşcolară şi şcolară în stabilirea metodei folosite pentru însuşirea scrisului şi a cititului sunt elemente definitorii. Acest fapt se realizează şi pe baza experienței didactice dobândite de învățător.

Delimitarea cuvintelor din vorbire nu întâmpină mari piedici. Fonetica limbii, delimitarea sunetelor şi studierea acestora, s-a dovedit a fi mai dificilă etapă pentru elevii claselor mici. Adoptarea metodei fonetice, analitico-sintetice pentru familiarizarea elevilor cu cititul şi scrisul este indicată deoarece permite depăşirea dificultăților şi prevenirea unor greşeli. Nediferențierea cuvintelor, scrierea legată a acestora, omiterea, inversiunea, substituirea sau adăugarea de litere, ca urmare a nediferențierii în vorbire, a sunetelor respective presupune o muncă asiduă de corectare a greşelilor apărute.

Esențială este separarea cuvintelor din vorbire, fapt absolut necesar în procesul de scriere şi citire. Exista anumite cuvinte care crează dificultăți, chiar unor cititori cu experiență, precum cuvintele compuse. Înainte de a fixa scrierea dascălul trebuie să facă o analiză a gândirii exprimate, pentru a stabili cazul în care se scrie despărțit sau legat.

Dicționarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române-DOOM-ediția a II-a revăzută şi adăugită apărută la Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti 2005, oferă noțiuni clare cu privire la aceste aspecte fiind un sprijin real pentru cadrele didactice şi elevi. Adverbul *bine* intră în formarea unor compuse adjectivale şi adverbiale precum *binecunoscut, bineînțeles*, în formarea unor verbe ca *a binevoi*, care se scriu într-un singur cuvânt datorită faptului că adverbul respectiv şi-a pierdut independența. Când adverbul îşi păstrează funcția originară, trebuie scris separat. În aceste cazuri se poate spune *lucru cunoscut bine*, n-a fost *înțeleasă bine*. Putem consemna şi adverbul *numai; nu mai. Numai* exprimă o idee unică şi poate fi înlocuit cu *doar* sau cu *exclusiv, fără excepție*, etc. Deci se scrie: pe drum *nu mai e* praf, el *nu mai* scrie, etc.

În ceea ce priveşte adverbele *odată* şi *o dată* le putem înlocui cu *odinioară*, *cândva*, iar al doilea cu numeralul *o* şi substantivul *dată*: *mai dictează-mi încă o dată* (mai spune-mi de două ori – două dăți).

Lucrurile se petrec asemănător cu *nicicând*, cu sens de *niciodată*, şi *nici când* (nici când a spus doamna directoare...).

În formațiile cu particula negativă *ne* se sugerează unirea acesteia cu elementul care îi urmează. Spre exemplu, *neînțelegere, negreşit, nepăsător* (*păsător*, nu apare niciodată izolat), *nesocotit, nedumerit, nemaivăzut*, etc.

Adeseori apar confuzii cu privire la folosirea prepoziției *de,* care intră în formarea cuvintelor *deloc, defel, devreme,* aici nepăstrându-se înțelesul primitiv al elementelor componente. Se notează *de vreme* în: *totul depinde de vreme*, unde se exprimă starea timpului, iar *de* îşi păstrează valoarea de prepoziție. La fel se întâmplă cu *de mult* şi *demult* care reprezintă răspunsul la întrebarea: *de când eşti aici? De mult*, iar în caz contrar se scrie într-un cuvânt: *când s-au întâmplat acestea? Demult.*

Elevii clasei I sunt tentați să considere un grup de cuvinte drept unul singur, sau de a rupe în două un cuvânt. Pentru a prevenii asemenea cazuri este necesar ca exercițiile de despărțire a propozițiilor în cuvinte să aibă o pondere mărită începând cu perioada preabecedară, apoi pe parcursul clasei I şi chiar în clasele următoare. Unele cazuri mai dificile vor fi introduse în mai mică măsură în exercițiile de analiză, în special în prima parte a clasei I, când elevii îşi însuşesc tehnica acestui tip de exerciții. Pentru a facilita procesul de învățare pentru şcolari se vor utiliza modalități de lucru cu valoare intuitivă, în special comparații şi analogii. Elevii învață prin practica intuitivă că scrisul redă cuvintele separate prin pauză de forma lor absolută.

Altă etapă este cea de delimitare a sunetelor de către şcolari, care metodologic ține seama de sonoritatea unor foneme – sunetul emis, în diferite cuvinte. Astfel, „un român va nota prin *e* pe *e* accentuat din deget, indiferent de calitatea deschisă sau închisă a lui *e*, deoarece deschiderea mai mare sau mai mică a lui *e* nu serveşte pentru a diferența două cuvinte sau forme gramaticale[10]”

Sonoritatea diferită în diverse cuvinte şi chiar în acelaşi cuvânt a unor sunete poate induce în confuzie anumiți şcolari în ceea ce priveşte identificarea exactă a sunetelor. Limba română are conform principiului fonetic 31 de litere. Există şi cazuri când acelaşi sunet este redat prin litere diferite şi când aceeaşi literă redă sunete diferite. Un grup de

[10] Al.Rosetti, Introducere în fonetică, Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1972, p. 5.

sunete poate reda litere diferite şi aceeaşi literă poate reda un grup de sunete. Grupul de litere *ch, gh* urmate de *e, i* redau câte un singur sunet *k, g* (*cheamă, gheată; chimir, ghindă*), iar literele *c* şi *g* urmate de *e* sau *i* redau consoanele č, ğ (*cer, cine, ger, gintă*). Litera *x* redă uneori sunetele *cs* (*explozie*), alteori sunetele *gz* (*examen*), iar literele *â* şi *î* redau aceeaşi vocală (*român, mână*). Pe de altă parte, grupul de litere *ch* (urmat de *e*, *i*) şi litera *k* redau acelaşi sunet (*chimic, kilometru*), iar grupul de sunete *cs* se redă fie prin litera *x* (*expediție*), cum s-a văzut, fie prin literele *cs (ticsit).* Aceste situații crează dificultăți în activitatea didactică care impun metode speciale care nu se bazează numai pe pronunție. Studierea fiecărui sunet, exercițiile de pronunțare corectă în scopul prevenirii greşelilor, analizarea, clasificarea şi descrierea sunetelor vor facilita pentru elevii înțelegerea corectă a lor. Lucrările de specialitate semnalează greşelile frecvente de acest gen ale elevilor.

Spre exemplu pluralele *litere, opere, galere*, precum şi singularele de declinarea a III-a, ca *iepure, ginere*, se termină în *e*, iar prin adăugarea articolului *-le*, ele devin *literele, operele, ginerele*, şi nu oper*i*le, liter*i*le, iepur*i*le, etc.

Există un conflict de ordin regional între *e* şi *ă* când sunt urmate de consoanele şuierătoare *ş* şi *j*. În asemenea cazuri se scrie cu *ă* (acolo unde această vocală alternează cu *a*): *uşa-uşă, gija- grijă, tovarăşa – tovarăşă,* etc.

Diftongii, care sunt emisiuni vocalice constituite din două sunete diferite (semivocală şi vocală) pronunțate în aceeaşi silabă, creează, de asemenea, dificultăți atât în pronunțare cât şi în scriere. Iată câteva asemenea cazuri: după s, j se scrie şi se pronunță ea nu a în cuvintele formate cu sufixele *-eală, ean: greşeală; mureşean, orăşean, clujean,* etc. Tot cu *ea*, nu cu *a* se scriu cuvinte cum sunt: *seamă, seară, țeapă, țeapăn, zeamă.* În schimb, se scrie şi se pronunță *ia*, nu *ea*, după vocale când există forme alternante cu *ie: tăia, tăiat – tăiere, băiat – băieți.* După vocale, când terminațiile – *iască, - iază* alternează cu – *iesc, -iez,* se scrie şi se pronunță *ia* nu *ea*: *croiască – croiesc, alcătuiască – alcătuiesc, întemeiază – întemeiez.*

Diftongul *ie* este înlocuit în mod greşit cu vocala *e*. Potrivit normelor ortografiei române, cu unele excepții se scrie şi se pronunță *ie* nu *e*, la început de cuvânt sau la începutul unei silabe care urmează după o vocală: *ieftin, iepure, ieşire; baie, claie, odaie, femeie, proiect,*

statuie, voie, atribuie, trebuie, treier. De asemenea, după consoane, acolo unde în limba literară se pronunță *ie*, se scrie şi se pronunță *ie*, nu *e*: *miei, miercuri, fier, piept, pierde, vieți.*

Datorită neconcordanței pe alocuri dintre scriere şi pronunție apar dificultăți în scrierea cuvintelor. Aşa este cazul pronumelui personal *eu, el, ea*, precum şi al verbului *a fi* la prezent, la persoanele a II- a şi a III-a (*eşti, este*) şi la imperfect, care deşi se scriu cu *e*, se pronunță: *ieu, iel, ia, ieste, ieram*, etc. În aceste cazuri nu apar confuzii de pronunțare, pot fi evitate şi confuziile în scris.

Diftongul *ua*, când nu există forme cu alternanța *o- oa*; *roua, steaua, ziua*; *a doua, a noua*, precum şi ale triftongului *eau: beau, vreau* (nu biau, vriau).

În ceea ce priveşte consoanele apar mult mai puține cazuri dificile pentru elevi, în special când apar consoane în grupuri. Consoanele duble, precum *cc* cu pronunțări diferite nu prezintă dificultăți: *accent, accident, succes*. Problema principală a consoanelor duble apare în cazul cuvintelor formate cu prefixul *în-* : dacă tema începe cu *n-* în mod normal vom avea doi *n* la rând. Avem n scris dublu, acolo unde formația este analizabilă, deci în cazul lui înnegri (în +negru), înnoda (în +nod), înnopta (în+noapte), înnora (în + nor), etc.

Cunoaşterea şi rezolvarea corectă a problemelor lingvistice depinde în mare măsură de succesul predării şi al înțelegerii de către elevi a lecțiilor. Rezolvarea exercițiilor de analiză şi sinteză fonetică, cunoaşterea particularităților psihologice ale copiilor şi considerarea tuturor factorilor care conlucrează la asimilarea cunoştințelor de către elevi, conferă caracterul ştiințific al muncii exercitate de dascăl.

Principii care asigură succesul în învățarea cititului şi scrisului la nivelul clasei I

Lectura explicativă şi tehnicile muncii cu cartea

Orice act de învățare se desfăşoară cu rezultate bune prin angajarea efortului personal al celui ce învață. învățarea instrumentelor muncii cu cartea se realizează, de asemenea, prin punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu elemente ale lecturii explicative. Toate componentele de bază ale lecturii explicative pot constitui forme de muncă independentă sau semiindependentă la lecțiile, de citire, în general, în toate împrejurările în care elevii sunt puşi în situația să folosească manuale sau alte cărți. Numai operând cu aceste instrumente ale muncii cu cartea, elevii şi le vor putea însuşi, că bunuri personale pe care să le utilizeze în munca lor independentă: numai astfel vor învăța cum să învețe, prin mijlocirea cărții.

În continuare se vor analiza câteva forme de muncă independentă ce pot fi utilizate la lecțiile de citire.

Lectura integrală a unui text la orele de citire poate fi efectuată în mod independent, de la caz la caz. Experiența zilnică dovedeşte, că atunci când elevii cunosc tehnica cititului, ei citesc, de obicei, cu anticipație textul pe care-1 vor parcurge la lecția de citire, aşa încât curiozitatea pe care o oferă prima lectură este deja satisfăcută.

Când această primă lectură se face pe baza unor cerințe şi explicații formulate în prealabil de către învățător, eficiența ei este cu mult sporită. Explicațiile prealabile se pot referi la unele cuvinte şi expresii noi întâlnite în text, precum şi la felul în care trebuie realizată lectura în funcție de specificul textului. De asemenea, elevii pot fi orientați să reflecteze asupra ideii de bază ce se desprinde din text, eventual asupra structurii textului, a imaginilor artistice etc.

Prima lectură integrală a unui text poate fi realizată ca temă pentru acasă, fie în clasă. Nu orice text poate fi însă dat pentru a fi citit independent. Dacă textele aparținând genului epic nu creează atâtea dificultăți, cele care aparțin genului liric sunt mult mai dificile, iar înțelegerea lor se realizează printr-o minuțioasă muncă de analiză, în vederea dezvăluirii semnificației imaginilor artistice utilizate. De asemenea, nu se recomandă să fie date pentru citire independentă, înaintea analizei lor, textele cu o accentuată valoare, educativă. Oricum însă, există numeroase texte, fie din manualele şcolare, fie din alte cărți, care pot ii citite integral în mod independent, în vederea familiarizării elevilor cu această componentă a lecturii explicative.

Determinarea structurii unui text, a părților sau fragmentelor sale este o activitate destul de dificilă nu numai pentru elevi, ci şi pentru cititorii cu experiență.. Pentru a uşura această operație se poate apela la delimitarea fragmentelor după criteriul logic, fiecare fragment constituind o unitate logică în structura întregii lecturi. Acest criteriu este însă inaccesibil şcolarilor mici şi trebuie recurs la altul, mai accesibil lor (evitând fragmentarea arbitrară, după criterii formale, cum ar fi strofele sau alineatele).

Delimitarea fragmentelor depinde, fireşte, şi de specificul textului, de genul sau specia căreia îi aparține. Astfel, textele lirice prezintă cele mai mari dificultăți. Unele dintre ele sunt constituite dintr-o singură unitate, iar încercarea de a le fragmenta este nejustificată, diminuând mult valoarea lor afectivă. Altele, cum sunt pastelurile, sunt constituite din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se face în funcție de posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei.

Cele mai multe texte, considerându-le chiar şi pe cele din manualele de citire, pot fi însă delimitate pe fragmente după criterii determinate fie de structura lor internă, fie de însăşi desfăşurarea acțiunii. Astfel, unele texte sunt concepute după structura clasică a unei compoziții: introducere, cuprins, încheiere. Pentru altele, mult mai numeroase, prima idee înfățişează, de obicei, cadrul general al desfăşurării acțiunii. În continuare, marcarea limitelor fragmentelor poate fi făcută în funcție de deplasarea

în spațiu a acțiunii, deci de trecerea ei dintr-un loc în altul, de succesiunea ei în timp, respectiv, momentul deplasării în timp a acțiunii putând constitui limita de unitate didactică. Apariția sau dispariția în povestire a unor personaje mai importante, precum şi relația dintre cauză şi efect pot constitui, de asemenea, criterii de împărțire pe fragmente.

O condiție care poate asigura succesul în delimitarea independent a fragmentelor o constituie tocmai familiarizarea elevilor cu câteva criterii care să stea la baza unei asemenea activități, în vederea" conştientizării ei. De asemenea, se poate apela la unele puncte de sprijin pentru elevi. Astfel, în primele încercări de delimitare independentă a fragmentelor elevii se pot sprijini pe ideile principale formulate dinainte, fie în manual, fie de către învățător. Numărul

ideilor arată numărul fragmentelor, elevii orientându-se în fragmentarea textului după ideile principale. Ulterior se pot introduce sarcini suplimentare, dându-se bunăoară numai o parte din ideile principale. Pentru restul textului se vor stabili alte criterii de delimitare a fragmentelor. După ce a fost parcurs un asemenea drum în care elevii au efectuat în mod independent identificarea fragmentelor unui text, ei se vor familiariza, treptat, cu această componentă a lecturii explicative, pe care şi-o vor putea însuşi ca un instrument al muncii cu cartea.

Momentul cel mai important al unei lecţii de citire este *analiza textului pe fragmente.* Familiarizarea elevilor cu această componentă a lecturii explicative, prin exersarea ei în mod independent, constituie una din sarcinile prioritare ale citirii. Această componentă a lecturii explicative reprezintă, de fapt, cel mai de seamă instrument al muncii cu cartea. De însuşirea lui depinde, în cele din urmă, capacitatea cititorului de a se orienta în mod independent într-un text.

Efectuarea independentă a analizei unui fragment presupune formularea prealabilă a unor cerinţe care să fie cunoscute şi urmărite de elevi. Astfel, parcurgerea independentă a unui fragment nu se limitează la simpla citire a acestuia. Elevii trebuie să ştie că a analiza o parte a unui text citit înseamnă să efectueze citirea o dată sau de mai multe ori, să reflecteze asupra conţinutului, asupra semnificaţiei unor fapte desprinse, asupra limbajului utilizat, să raporteze mereu fragmentul la întregul text. De asemenea, elevii vor fi îndrumaţi să reproducă în gând conţinutul textului citit, folosind o exprimare liberă şi să reflecteze asupra ideii principale, căutând cea mai bună formulare a ei. O asemenea activitate solicită un mare efort intelectual din partea elevilor şi numai o pregătire prealabilă, adecvată le asigură reuşita deplină.

Îndrumarea atentă a elevilor în timpul cât ei lucrează independent este, desigur, obligatorie, şi trebuie făcută în mod diferenţiat, chiar individualizat. Trebuie avuţi în vedere în special elevii care întâmpină greutăţi, cei care au un ritm mai lent de citire.

Citirea şi analiza independentă a unui fragment sunt urmate de verificarea măsurii în care elevii au înţeles conţinutul esenţial al fragmentului, de comentarea acestuia, în vederea valorificării depline a conţinutului lui.

O formă eficientă de muncă independentă, într-un fel subordonată celei precedente, cu o sferă mai restrânsă de acţiune, o constituie *citirea*

în gând, în scopul selectării cuvintelor şi expresiilor noi. Efectuarea în mod independent a acestei operații nu se reduce, firește, la simpla stabilire a înțelesului unor cuvinte, recurgân-du-se doar la sinonime. A lucra pe text în-mod independent cu elementele de vocabular înseamnă a căuta sensul unor cuvinte sau expresii mai întâi în contextul întâlnit în manual, iar apoi a le introduce în contexte noi. De aceea, o asemenea activitate trebuie să urmărească, mai ales, punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu noile achiziții, prin introducerea lor în alte construcții de limbă.

Tema dată pentru a se efectua în mod independent poate solicita alcătuirea unor scurte compuneri, în care să fie analizate cuvintele şi expresiile noi, sau se poate cere alcătuirea unor propoziții dezvoltate cu folosirea acestor achiziții.

Citirea în gând, în scopul reproducerii orale a unui text, integral sau parțial, constituie o formă de muncă independentă cu o mare valoare instrumentală. Spre deosebire de prima citire, care — aşa cum s-a arătat — şi ea poate fi efectuată independent, citirea în gând urmează după analiza textului, după cunoaşterea integrală a conținutului lui. De aceea, citirea în gând în scopul reproducerii orale a textului nu solicită un prea mare efort din partea elevilor. Ea poate fi chiar relaxantă, după efortul depus în etapele precedente. Valoarea ei constă în aceea că elevii exersează independent citirea în gând, forma cea mai productivă a citirii, având drept obiectiv şi reproducerea conținutului textului, angajamentul lor în realizarea actului complex al citirii este deplin. În plus, elevii vor realiza, tot în gând, reproducerea orală, într-o expunere originală, noile achiziții fiind deci un bun propriu, cucerit prin efort personal, şi în consecință, ele vor fi durabile.

Activitatea independentă a elevilor în scopul însuşirii unor instrumente ale muncii cu cartea poate lua şi alte forme. O astfel de formă este *citirea selectivă* a unor fragmente sau pasaje, fie pe baza cerințelor formulate de învățător, fie pe baza preferințelor elevilor.

Foarte frecvent şi cu rezultate bune se pot folosi răspunsurile — orale sau scrise — la întrebările sau temele formulate la sfârşitul unor texte sau la cele fixate de învățători. Calitatea întrebărilor şi a temelor, indiferent că sunt formulate de manual sau de învățător, este dată de măsura în care ele solicită efort de gândire din partea elevilor. Întrebările, al căror răspuns se află gata formulat în textul citit, iar

elevilor le rămâne simpla sarcină să-l reproducă mecanic, au o valoare limitată doar la aspectul informațional, fără a le angaja resorturile formativ educative. De aceea, ele sunt cu atât mai valoroase, cu cât au un caracter mai generalizator şi îi obligă pe elevi ca, pornind de la datele aflate din textul studiat, să-şi lărgească sfera de cunoaştere cu elemente noi, la care au ajuns prin efort propriu de gândire, prin încadrarea şi restructurarea noilor achiziții în întregul patrimoniu cultural de care dispun, oricât de modest ar fi acesta.

Răspunsurile formulate de elevi la întrebările de la sfârşitul textelor sunt condiționate, firește, de însuşi specificul şi gradul de dificultate al acestor întrebări. Astfel, unele întrebări sau teme solicită un răspuns concis, altele se pretează la o dezvoltare mai amplă a răspunsului. În cel de-al doilea caz sunt evidente posibilitățile de a se formula răspunsuri cu un mai înalt grad de originalitate.

De aceea, în funcție de aceste caracteristici ale întrebărilor şi temelor, răspunsurile vor fi formulate fie oral, fie în scris. Se ştie că formularea în scris a răspunsurilor este o activitate mai dificilă decât formularea lor orală. în acest sens, dacă răspunsurile concise pot fi date şi în scris, răspunsurile ample se vor da oral, ținând seama şi de ritmul relativ lent de scriere al elevilor.

Întrucât activitatea de scriere nu ocupă un loc special în planul de învățământ decât în clasa I, iar ulterior exercițiile de scriere se efectuează, mai ales, în cadrul lecțiilor de limba română (citire, gramatică, compunere), este necesar ca exercițiile de scriere să aibă o pondere corespunzătoare la orele de citire. Condiția principală a temelor scrise, la citire, o constituie necesitatea ca efectuarea lor să angajeze elevii în exersarea atât a actului scrisului, cât şi al cititului.

O formă foarte frecventă de temă scrisă la citire o constituie *copierea* unei anumite părți a textului. Această formă de activitate independentă este eficientă numai în situația în care este precedată de exersarea actului cititului. Altfel se ajunge în situația că efectuarea temelor de muncă independentă Ia citire se limitează doar la exerciții de scriere, fără a constitui şi un mijloc de exersare a cititului.

Indiferent de forma pe care o ia activitatea independentă la citire, ea trebuie să-i pună pe elevi în situația de a opera cu elementele de bază ale lecturii explicative, în scopul însuşirii lor ca instrumente ale muncii cu cartea. Lectura explicativă, ca de altfel şi formele muncii

independente la citire, nu sunt scopuri în sine, căci ele nu reprezintă doar simple modalităţi de organizare şi desfăşurare a lecţiilor de citire, ci calea cea mai eficientă de a-i învăţa pe elevi cum să înveţe prin intermediul cărţii.

Lectura explicativă şi varietatea textelor de citire

Aşa cum s-a văzut într-o lecţie anterioară, funcţia instrumentală a citirii, ca disciplină şcolară în ciclul primar, se referă la însuşirea de către elevi a instrumentelor muncii cu cartea. Pentru ca aceste instrumente să fie cu adevărat operante,, cel care le posedă va trebui să le poată utiliza în condiţiile foarte diferite pe care le oferă expresia tipărită. Un cititor ajunge, în mod inevitabil, în faţa unei mari diversităţi de genuri şi specii literare. Realitatea pe care o înfăţişează o operă tipărită ia o multitudine de forme şi modalităţi de expresie. Ea poate să apară prin faptele, cuvintele şi întregul comportament al unor personaje, desfăşurându-se în timp şi spaţiu: în multe creaţii literare realitatea este oglindită prin puterea de expresie a imaginilor artistice, a unor figuri de stil cu profunde semnificaţii. Unele opere redau, cu o mare forţă evocatoare, imagini şi fapte ale unui trecut îndepărtat ; altele cuprind realităţi ale zilelor noastre. în numeroase opere, realitatea, în special din natură, este înfăţişată direct, sub forma explicării unor noţiuni ştiinţifice; în altele, elementele reale se îmbină cu ficţiunea, chiar cu anticipaţia ştiinţifică. Unele creaţii sunt în proză, altele în versuri.

Ilustrările făcute mai sus, fără a epuiza marea diversitate a expresiei tipărite., sunt suficiente pentru a sublinia ideea că un cititor posedă cu adevărat instrumentele muncii cu cartea numai atunci când este capabil să le folosească în mod creator, cu discernământ, în funcţie de specificul fiecărui text. Altfel, o bună parte din creaţiile tipărite, deşi sunt pe deplin accesibile, nu vor fi înţelese şi, ca urmare a acestui fapt, vor fi abandonate. Se ajunge astfel ca preferinţele cititorului pentru un anumit gen de carte, de text tipărit, să fie orientate nu atât după gustul fiecăruia sau de anumite motive interioare, ci mai mult de capacitatea disponibilă pentru a folosi instrumentele muncii cu cartea în funcţie de specificul operei respective. Tocmai de aceea instrumentele muncii cu

cartea trebuie să aibă un caracter polivalent, pentru a fi într-adevăr eficiente.

Procesul familiarizării elevilor cu tehnicile muncii cu cartea trebuie să includă şi formarea capacităţii de a folosi aceste tehnici potrivit genului şi speciei căreia îi aparţine fiecare operă citită. Această posibilitate se capătă concomitent cu însuşirea instrumentelor muncii cu cartea şi nu se întârzie până în momentul învăţării noţiunilor de teoria literaturii. Elevii capătă aceste noţiuni în ciclul gimnazial şi în special în liceu, în timp ce –inevitabil- ei întâlnesc mult mai devreme în lectura lor creaţii literare foarte diverse, încă în primele clase ale ciclului primar. Capacitatea elevilor de a se orienta în diversitatea textelor tipărite nu este determinată de cunoaşterea noţiunilor de teoria literaturii, aşa cum se învaţă acestea în liceu. Posibilitatea înarmării elevilor cu capacitatea de a se orienta în textul citit, în funcţie de specificul lui, este asigurată de faptul că, încă din primele clase ale şcolii generale, elevii operează cu elementele lecturii explicative, deci cu instrumente ale muncii cu cartea,, pe texte extrem de diferite. De fapt, ceea ce va deosebi modul de abordare a textelor de citire în funcţie de specificul lor nu este metoda, care rămâne aceeaşi, lectura explicativă, ci ponderea diferită pe care o vor avea diversele componente ale lecturii explicative, în funcţie de particularităţile fiecărui text.

Familiarizarea elevilor cu unele tehnici eficiente de activitate cu cartea trebuie rezolvată, prin urmare, pornindu-se de la diversitatea textelor de citire. Datorită faptului că aceasta este extrem de mare, textele oferă largi posibilităţi de a-i pune pe elevi în situaţia să opereze cu instrumentele muncii cu cartea în condiţii diferite, în funcţie de specificul fiecăruia dintre ele. Iată de ce vom face un succint inventar al textelor de citire, de lectură în general, aşa cum de altfel ele sunt sugerate de înseşi programele şcolare, fără a urmări neapărat criteriul cunoscutelor genuri şi specii literare. De asemenea, trebuie avut în vedere că, de fapt, nu există genuri pure, căci deseori în aceeaşi creaţie apar elemente specifice fiecărui gen literar. Vom lua în considerare, drept criteriu principal, conţinutul textelor şi forma în care ele sunt realizate. Un asemenea inventar poate fi realizat chiar făcând abstracţie de actualul conţinut al manualelor şcolare de citire.

În general, în lecturile şcolarilor mici, bazate fie pe manualele, fie pe alte cărți de profil, o pondere însemnată o dețin textele cu caracter epic. În ceea ce priveşte conținutul lor, acesta înfățişează nu numai aspecte din viața copiilor sau a adulților, ci şi momente din trecutul sau prezentul patriei etc.. Basmele, poveştile şi povestirile fac parte, de asemenea, din lecturile preferate ale şcolarilor. Fireşte, însuşi acest conținut obligă la o tratare diferențiată a textelor respective. În lectura preferată a elevilor există numeroase texte cu conținut istoric înfățişând momente glorioase din trecutul neamului şi din prezentul luminos al patriei. Ele se încadrează în genul epic, dar au un specific anume, determinat de marea lor forță evocatoare. De asemenea, ele însele se diferențiază, ceea ce obligă la o tratare corespunzătoare. Astfel, unele momente din istoria patriei şi a poporului nostru sunt înfățişate sub forma legendelor; alte texte istorice, realizate de maeştri ai scrisului românesc, au o mare valoare artistică, o abordare specifică. În sfârşit, pot exista texte cu conținut istoric „pur", care îi apropie pe elevi de manualul de istorie. Alte texte ce impun un anumit fel de tratare din partea elevilor sunt cele care evocă viața, activitatea şi opera unor personalități marcante din istoria culturii româneşti sau universale.

Niciunul dintre textele care stau la dispoziția elevilor claselor primare nu creează dificultăți mai mari în înțelegere decât cele care aparțin genului liric. Este adevărat că ele au o pondere mai mică în manualele şcolare de citire. Apreciem însă faptul că valoarea lor este incontestabilă şi, în ciuda dificultăților pe care le impun, creează micuțului lector satisfacții deosebite. Pentru a depăşi greutatea parcurgerii şi analizării unui text liric trebuie să se țină seama de faptul că el exprimă gândurile, sentimentele, emoțiile autorului în mod direct, prin intermediul imaginilor artistice. Asemenea texte nu conțin o narațiune care să poată fi povestită, ci urmăresc mai ales dezvoltarea unor trăiri emoționale. De aceea, structura lecțiilor în care se citesc texte lirice diferă de cea a lecțiilor în care se citeşte o narațiune. În acest caz, deşi e vorba tot de texte literare, lectura explicativă se foloseşte într-un mod specific. De reținut este faptul că înțelegerea mesajului unui text liric cere un efort suplimentar, care poate fi însă depăşit printr-o orientare corectă a lecțiilor respective. A nu-i pune pe elevi în fața unor texte lirice, în general, a nu-i învăța încă din ciclul primar să citească şi chiar să creeze ei înşişi asemenea texte, pe motiv

că ar fi mai grele pentru ei, înseamnă a-i priva de cunoaşterea unuia dintre cele mai bogate domenii ale literaturii.

În oferta de lectură a elevilor din clasele primare se întâlnesc şi texte cu conținut ştiințific. Este drept că ponderea lor este mult diminuată în manualele de citire, în condițiile în care există manuale speciale de cunoştințe despre natură. Chiar dacă din punctul de vedere al conținutului informațional au un caracter „ştiințific", cel puțin unele din aceste texte sunt totuşi literare în privința formei.

Pe lângă categoriile de texte amintite, un loc aparte îl ocupă fabulele, care aparțin de fapt genului epic (relativ puțin în manualele şcolare), ghicitorile, zicătorile ş.a. Toate textele acestea sunt realizate în proză sau în versuri, ceea ce impune, de asemenea, o anumită abordare metodologică, care are exigențe specifice.

Prin intermediul lecturii educarea elevilor se realizează eficient, pornind de la premisa că accesibilitatea şi evitarea supraîncărcării nu exclude punerea lor în contact cu o literatură de valoare, adresată anume copiilor. Şcolarii mici sunt capabili să înțeleagă şi să guste o creație de un nivel artistic superior.

De aceea, analizând o operă literară destinată copiilor, nu trebuie să se recurgă la schematizări, la simplificări" care sărăcesc de tot ce e valoros, invocând caracterul ei inaccesibil.

Accesibilitatea unui text pe care-1 citesc şcolarii mici nu este dată atât de nivelul lui artistic ridicat, de numărul figurilor de stil, ci de măsura în care problematica acestei creații se înscrie în sfera de interese ale copiilor, precum şi de felul în care elevii sunt conduşi, prin intermediul lecturii explicative, să-i înțeleagă sensurile.

Astfel, accesibilitatea devine nu atât o chestiune de conținut, cât mai ales, de metodă utilizată. În patrimoniul textelor de lectură pe care le parcurg elevii din ciclul primar mai pot fi incluse, evident, şi multe altele, mai ales acum, la început de secol XXI, când cărțile pe suport de hârtie sunt dublate de cele pe suport magnetic, la fel de accesibile micilor cititori, care se inițiază de la bun început în tehnica folosirii computerului.

Totuşi, faptul că textele de citire sunt extrem de variate nu trebuie să ducă la concluzia că fiecăruia trebuie să-i corespundă o anumită structură metodică. În realitate, metoda rămâne lectura

explicativă. Important de realizat este dozarea fiecărei componente a lecturii explicative.

Lectura explicativă raportată la analiza textelor narative

Între solicitările la care este supus micul lector, formarea capacității elevilor din clasele primare de a se orienta în textul citit, în funcție de specificul lui, se poate asigura prin intermediul lecturii explicative. Elementele constitutive ale lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conținutului unui text citit, indiferent de genul sau specia din care face parte acesta. Cele mai multe texte din manualele de citire sau din cărțile de lectură pentru elevii din ciclul primar se încadrează într-un gen şi într-o specie literară, care se cere identificată cu pricepere, sau pot conține pasaje, replici din categorii variate.În principiu, textele cele mai numeroase şi mai accesibile pentru elevii din ciclul primar aparțin genului epic.

Dată fiind experiența cu totul redusă în plan estetic a elevilor ciclului primar, nu se cere formulată vreo definiție. Fără a se face apel la noțiuni de teorie literară, care să fie comunicate elevilor, după o primă lectură, care poate fi repetată până la însuşirea sumară a conținutului, se stabileşte că în textul respectiv se povesteşte ceva , respectiv o întâmplare, o acțiune. După aceasta se pot adresa întrebări de tipul:

- Cine povesteşte ?

Şi astfel se conturează conceptul de autor.

- Cine săvârşeşte faptele, întâmplările povestite de autor ?

Se ajunge la înțelegerea faptului că acestea sunt personajele, individuale şi cele colective. Astfel se poate stabili, de la început, că e vorba de un text în care se povesteşte ceva, în care apar personaje ce participă la întâmplări. În aceste texte, autorul redă faptele săvârşite de personaje, povestind; de cele mai multe ori, autorul nu participă la acțiune. Copilul poate înțelege şi gusta cu mai multă plăcere textul dacă e condus să intuiască gradația interioară a acțiunii, desfăşurarea mai mult sau mai puțin dramatică a acesteia. El urmăreşte cu

entuziasmul descoperirilor dintâi conflictul dintre bine şi rău în basme, în legende, în povestiri unde aceste două elemente contradictorii sunt mai bine conturate şi se bucură sincer de succesul binelui. Din felul cum el este tot timpul alături de eroul pozitiv preferat se configurează atitudinea etică a micului lector. Există deci o participare activă, determinată, pentru că există în acest cititor o tendinţă înnăscută de a dori triumful binelui împotriva a ceea ce este meschin, rău, urât. Această tendinţă firească a copiilor poate fi utilizată ca punct de plecare pentru înţelegerea modului în care autorul unui basm, al unei povestiri sau legende îşi organizează gradat desfăşurarea acţiunii, până la punctul culminant, care în mod firesc îi atrage cel mai mult pe copii şi, apoi, până la deznodământ, care dă satisfacţia deplină a triumfului binelui asupra răului, a nedreptăţii, a spiritului malefic.

În general cărţile de lectură ale elevilor mici şi în particular manualele de citire pentru clasele primare oferă asemenea texte închegate, în care însăşi *organizarea lor interioară* poate deveni un instrument de lucru utilizat în vederea înţelegerii mesajului operei literare, a analizei acesteia. Desigur că o analiză corectă a acestor creaţii presupune cunoaşterea de către învăţător a noţiunilor teoretice legate de organizarea interioară a unui text epic, chiar dacă aceste noţiuni nu se vor transmite şi elevilor din clasele primare.

Înţelegerea textului epic îporfneşte de la identificarea *expoziţiunii,* care oferă cadrul natural, timpul şi principalele personaje ale acţiunii. În multe texte aceste elemente apar clar încă de la început, dar în alte cazuri este necesar un comentariu asupra timpului în care are loc acţiunea, pentru a se clarifica în mintea copiilor momentul istoric respectiv, ales de autor drept cadru. Fără îndoială că timpul nu prezintă totdeauna interes, deoarece faptele şi caracterele înfăţişate sunt general valabile, fiind manifestări ale unor atitudini fundamentale ale omului în faţa vieţii de la hărnicie,opusă lenii, la deşteptăciune ori lăudăroşenia, contrare prostiei sau minciunii etc. Comentariul asupra expoziţiunii poate fi doar primul moment al analizei.

În continuare *,intriga textului,* al doilea moment al subiectului, apare ca o motivare a acţiunii ce urmează. Este posibil ca intriga să fie inclusă chiar în expoziţiune. De cele mai multe ori însă intriga e un moment scurt dar foarte important al subiectului, care determină desfăşurarea acţiunii şi, uneori, chiar deznodământul. Acest moment se

află, în fapt, imediat după stabilirea locului şi timpului subiectului şi determinarea lui are menirea de a orienta, în continuare, atenţia elevilor asupra mersului acţiunii. Astfel, în textul *Vulpea bearcă,* încă din paragraful al doilea elevii vor putea intui înţelegerea făcută între vânător şi slujitorul său, sătul de minciuni vânătoreşti, hotărât să plece, şi vor înţelege de ce vânătorul a ciuntit coada vulpii abia în momentele următoare. În textul *Judecata vulpii,* elevii află, tot în al doilea fragment, de ce vulpea a închis şarpele înapoi în văgăună, după ce fusese eliberat de om. Aici se dezvăluie tocmai intriga poveştii, căci în felul acesta acţiunea în sine capătă o motivare şi o desfăşurare de o logică stringentă. Identificarea acestui moment al subiectului dintr-o creaţie literară, chiar pentru elevii din ciclul primar, are o importanţă deosebită nu numai pentru înţelegerea textului, ci şi pentru activitatea de elaborare a compunerilor, care adesea nu au o motivaţie corespunzătoare.

Iată pentru ce în textele citite de şcolarii mici, *desfăşurarea* subiectului se reduce deseori la una sau două idei principale. Alteori aceasta e mai amplă, cuprinzând mai multe momente, cum se întâmplă în texte ca *Din anii de şcoală ai lui Nicolae Bălcescu* sau *Darul tui Moş Miron* de la clasa a IlI-a şi în *Stejarul din Borzeşti* de la clasa a IV-a ş.a.

Aşadar, analiza desfăşurării subiectului este orientată, în continuare, spre receptarea şi înţelegerea *punctului culminant,* care este momentul cel mai captivant pentru orice cititor. Analiza punctului culminant al unui text poate constitui un bun prilej pentru a evidenţia trăsături de înaltă ţinută morală ale unor personaje, trăsături verificate tocmai din acest moment de maximă încordare. Stabilirea punctului culminant oferă mari resurse educative, căci cititorul percepe momentul de maximă trăire afectivă. În unele cazuri, punctul culminant dezvăluie resurse comice care provoacă bună dispoziţie, dar care au şi valenţe educative la fel de evidente. Astfel, acţiunea din povestirea *Vulpea bearcă* de la clasa a III-a se desfăşoară lent, cu nuanţe uneori dramatice, către punctul culminant, marcat de binecunoscuta replică a vânătorului: „Ce? Vrei să las vulpea bearcă ? Dar mai bine mă lipsesc de tine decât să rămâie vulpea mea fără coadă".

În cele din urmă, *deznodământul* unei naraţiuni nu trebuie privit doar ca sfârşitul acţiunii, căci el nu încheie activitatea de analiză a textului, ci reprezintă un prilej în plus de reflecţii care creează emoţii,

satisfacţii pentru triumful binelui şi al adevărului. De aceea, discuţiile referitoare la deznodământ trebuie astfel dirijate încât elevii să vadă în rezolvarea conflictului expresia spiritului de dreptate ce caracterizează nu numai poporul nostru, cum suntem tentaţi să credem, ci în genere spiritul uman. Analiza deznodământului poate cuprinde sau poate fi completat cu o învăţătură, o maximă sau un proverb, izvorâte din înţelepciunea poporului nostru, din concepţia lui sănătoasă despre viaţă.

Îndeobşte, la cele mai multe texte care conţin o naraţiune, familiarizarea elevilor cu subiectul se face cu prilejul analizei textului respectiv pe fragmente, prin urmare în etapa în care se parcurge una din componentele de bază ale lecturii explicative.

În aceste texte, ideile principale se desprind din acţiunea şi comportarea personajelor. Conţinutul tematic şi cel de idei etc. pot fi desprinse după parcurgerea integrală a textului.Iată câteva întrebări călăuzitoare:

- Care este ideea centrală (principală) a textului ?
- Ce alte idei se mai desprind din acţiune ?

Urmează analiza textului, pentru a se afla cum procedează autorul (povestitorul) ca să poată transmite cititorului aceste idei (prin înfăţişarea unor momente, a unor întâmplări legate de subiectul textului, de ideea sa de bază).

Aşadar, subiectul textului care conţine o naraţiune este constituit astfel din totalitatea acestor momente dispuse într-o anumită ordine. Elevii vor fi orientaţi spre ordinea momentelor pentru a putea înţelege mai uşor mesajul operei şi pentru a realiza apoi o expunere sistematică a conţinutului textului respectiv, cu sublinierea a ceea ce are el mai semnificativ. Pe această cale, elevii vor fi învăţaţi să facă o expunere clară, echilibrată şi gradată a conţinutului unui text care conţine o naraţiune.

Delimitarea fragmentelor unui text epic, fără a se identifica întru totul cu organizarea interioară sau cu momentele acţiunii — departe de a fi un lucru minor şi uşor — poate fi realizată totuşi corect de la caz la caz, fie după criteriile arătate mai sus, fie după altele. Astfel, succesiunea în timp a întâmplărilor, evenimentelor, faptelor, locul unde se petrece acţiunea (momentul deplasării ei în spaţiu), apariţia sau dispariţia unor personaje, relaţia dintre cauză şi efect ş.a. pot marca, aşa cum s-a mai subliniat, limite ale unor fragmente, criterii

după care se face această operație, în cazul textelor care conțin o narațiune. Oricum, fragmentele - indiferent de genul în care se încadrează textul- nu reprezintă o parte luată la întâmplare din acel text. El nu se confundă cu alineatele sau cu strofele şi nu se delimitează deci după criterii formale. De aceea, intervenția şi dirijarea atentă a elevilor de către învățător reprezintă o condiție a reuşitei acestei acțiuni.

Celelalte momente ale lecturii explicative se desfăşoară în continuare, cu accent simultan pe conținut şi formele de exprimare folosite de autor.

Analiza textelor cu conținut istoric

Analiza textelor epice cu ajutorul lecturii explicative se face în mod diferit şi în funcție de particularitățile fiecărui text. În unele cazuri, aceste particularități sunt determinate nu numai de specia respectivă, de forma artistică specifică în care e realizat un text, ci şi de alți factori. Astfel, *textele cu conținut istoric* au, prin natura lor, un anumit specific, determinat de marile lor resurse educative. În abordarea lor se va face deci apel cu prioritate la acele componente ale lecturii explicative care solicită mai mult resorturile afective ale elevilor. Fără a fi vorba de un curs sistematic de istoria patriei, în clasele II- III, elevii iau cunoştință, în special prin conținutul unor texte de citire, de unele dintre cele mai semnificative momente din istoria milenară a poporului român. Ei află despre trecutul de luptă al poporului nostru pentru libertate națională, dreptate socială şi progres. Prin conținutul a numeroase texte de citire sau lectură, prin diverse activități extra didactice ei află despre mărețele fapte de vitejie ale înaintaşilor, cunosc figuri de eroi ai poporului român, ai clasei muncitoare, care au luptat pentru făurirea unei vieți noi în patria noastră. Prin citirea a numeroase texte din manuale sau din alte cărți, elevii iau cunoştință, de asemenea, de forța creatoare a poporului nostru, care sub conducerea partidului a schimbat chipul patriei.

Contactul pe care elevii ciclului primar îl fac cu unele dintre cele mai reprezentative momente din istoria poporului nostru, încă din primele trei clase, în cadrul. lecțiilor de citire şi al altor forme de activitate uşurează înțelegerea cursului sistematic de istoria patriei, pe

care elevii îl parcurg pentru prima dată în clasa a IV-a. Citirea textelor cu conținut istoric ajută la familiarizarea elevilor, desigur fără nici o definiție, cu unele din cele mai importante reprezentări şi noțiuni istorice, cum sunt cele cu privire la cronologie (epocă, perioadă, mileniu, secol etc), referitoare la viața economică (muncă, unelte de muncă), cu privire la organizarea socială şi viața politică (clase sociale, forme de stat, război drept şi război nedrept) etc. În strânsă legătură cu reprezentările şi noțiunile pe care le-am amintit, studiul istoriei în general, al istoriei patriei noastre în special, trebuie să-i conducă pe elevi la înțelegerea, în măsura posibilităților lor, a interdependenței fenomenelor ce au loc în societate, a faptului că diferitele evenimente sociale se datoresc unor cauze bine stabilite, care pot fi nu numai cunoscute, ci şi influențate.

Pe de altă parte, cunoştințele de istoria patriei pe care şi le însuşesc elevii ciclului primar au o valoare educativă cu totul remarcabilă. Dacă unele date, fapte sau noțiuni istorice pot fi uitate, semnificația acestora, sensurile lor declanşează puternice trăiri afective, sentimente profunde de dragoste față de patrie, față de popor.

Ținând seama de faptul că în ciclul primar funcția educativă a cunoştințelor de istorie este prioritară şi că însăşi formarea unor reprezentări şi noțiuni istorice este determinată în mare măsură de existența unui fond afectiv corespunzător, este firesc ca abordarea textelor de citite cu conținut istoric să se facă în aşa fel încât acestea să-şi aducă o contribuție sporita la educarea patriotică a elevilor.

Textele de citire cu conținut istoric urmăresc în mare măsură cultivarea unor sentimente nobile, în special a patriotismului. Acest lucru se realizează atât prin conținutul faptelor, evenimentelor înfățişate, prin înțelegerea semnificației acestora, cât şi prin forma în care sunt realizate, prin modul de exprimare. Este necesar să avem în vedere că sentimentele nu se „învață" aşa cum se însuşesc noțiunile ştiințifice. Ele nu se repetă spre a fi memorate şi reproduse,. nu se potrivesc ca, bunăoară, faptele, evenimentele istorice. Sentimentele se trăiesc. De aceea, se impune ca faptele, evenimentele istorice înscrise în textele de citire să fie nu numai înțelese, ci mai ales trăite. A trăi sentimentele declanşate de forța evocatoare a faptelor de eroism înseamnă, în primul rând, a înțelege semnificația acestor fapte, precum şi limbajul specific folosit în asemenea texte. Prin urmare, este vorba

tocmai de însuşirea unor reprezentări şi noţiuni corespunzătoare, de realizarea aspectului cognitiv al istoriei. Tocmai de aceea este bine ca abordarea acestor texte să pornească de la dezvăluirea conţinutului, a mesajului lor, precum şi a modului specific de exprimare. Pe această bază se formează trăirile afective adecvate, care determină un comportament corespunzător.

Textele de citire cu conţinut istoric, destul de numeroase în clasele a II-a şi în special a IlI-a, au un specific aparte faţă de alte categorii de texte. De aceea şi metodologia lecţiilor în care se citesc aceste texte trebuie să fie oarecum diferită, chiar dacă, în esenţă, metoda utilizată este aceeaşi ca şi la celelalte texte- lectura explicativă. Specificul textelor cu conţinut istoric este determinat atât de conţinutul lor, cât şi de limbajul lor specific. Chiar în rândul acestor texte există diferenţieri evidente. Unele dintre ele înfăţişează faptele istorice prin intermediul legendei, altele sunt creaţii literare pe teme istorice, iar altele se apropie, prin conţinut şi formă de prezentare, de textele întâlnite în manualul de istorie. Pe de altă parte, unele texte istorice sunt în proză, altele în versuri. Privite din această perspectivă, textele cu conţinut istoric determină o tratare diferenţiată din punct de vedere metodic.

Se ţine seama de faptul că, indiferent de deosebirile sub care apar, textele cu conţinut istoric înfăţişează date, fapte, fenomene sociale ce nu pot fi prezentate pe calea intuiţiei directe, că în cuprinsul lor se întâlnesc o serie de termeni şi denumiri noi pentru elevi, care redau culoarea epocii respective, că însuşi limbajul unor texte are un anumit specific, este lesne de înţeles că înţelegerea lor creează elevilor; anumite dificultăţi comparativ cu alte categorii de texte.

De aceea, fără a le transforma în lecţii pure de istorie, fără a abandona exersarea actului citirii, la aceste lecţii este bine ca lectura explicativă să se folosească în aşa fel încât să fie atinse la nivelul necesar obiectivele amintite urmărite prin învăţarea' istoriei.

O categorie aparte a unor asemenea texte evocatoare, cu o mare forţă educativă, o constituie *legendele istorice.* Explicând geneza unui lucru, a unei fiinţe, a unui fenomen, caracterul aparte al unui eveniment istoric, evocând isprăvi neobişnuite ale unor eroi, atestaţi sau nu de documente, legendele apelează, de obicei, la elemente fantastice. Datorită acestor caracteristici, precum şi unui limbaj specific, mai

greoi, legendele istorice prezintă unele dificultăți în înțelegerea lor de către elevi. Dificultățile apar nu atât în înregistrarea faptelor înfățișate, cât mai ales în ceea ce priveşte înțelegerea semnificației acestor fapte. Dacă s-ar parcurge ca un text oarecare, ar fi periclitate sau estompate tocmai valențele afective ale faptelor neobişnuite de eroism, ceea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Faptele de legendă, oricât de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă ; semnificația lor, înțeleasă corect, îşi pune însă amprenta pe întregul comportament al elevilor. De aceea, în abordarea acestei categorii de texte cu conținut istoric, întâlnite încă de la clasa a Ii-a, se cere un asemenea mod de analiză care să asigure un numai înțelegerea evenimentelor, a faptelor de legendă, ci mai ales semnificația acestora, în scopul valorificării lor sub raport educativ.

Experiența acumulată în citirea legendelor istorice arată că soluția cea mai eficientă, care asigură realizarea dezideratului amintit, este aceea ca primul contact al elevilor cu conținutul legendei să fie realizat prin *povestirea* învățătorului. Aceasta favorizează, pe de o parte, accesibilizarea înțelegerii mesajului legendei, a conținutului ei, iar pe de altă parte, asigură crearea unui fond afectiv puternic, pe care se poate desfăşura, în continuare, activitatea de analiză a textului.

O povestire caldă, nuanțată, expresivă, cu o intonație adecvată, cu pauzele şi accentele necesare, cu gesturile cele mai potrivite emoționează puternic şi menține atenția elevilor pe tot parcursul ei.

Povestirea realizată înaintea analizei propriu-zise a legendei istorice oferă posibilitatea să fie introduse, la locul potrivit, cuvintele şi expresiile noi din text, pe care se vor contura apoi unele reprezentări şi idei istorice fundamentale. Ceea ce conferă acestui mod de tratare a legendelor istorice un plus de eficacitate este faptul că toate noile achiziții pe care le vor face elevii vor fi explicate în context, fără a întrerupe firul povestirii şi deci fără a se diminua trăirile afective. Lucrul acesta ar fi greu de realizat dacă elevii ar lua cunoştință de conținutul de idei al legendei prin citirea integrală, aşa cum se procedează cu alte categorii de texte epice. Practica folosirii povestirii în familiarizarea elevilor cu o legendă istorică nu exclude, firește, activitatea de analiză a textului respectiv, care, astfel, se desfăşoară pe un fond afectiv de mare efervescență.

Comentate pe un asemenea fond afectiv, legendele istorice capătă semnificații profunde, nu sunt doar simple povestiri. Copiii își dau seama astfel că din legende istorice pot afla adevăruri despre trecutul îndepărtat al poporului.

În manualele şcolare şi în cărțile de lectură figurează şi alte creații care au conținut istoric. în rândul acestora se încadrează texte cum sunt : *Mircea cel Mare şi Baiazid,* de M. Eminescu, *Din anii de şcoală ai lui Nicolae Bălcescu,* după I. Ghica, *Luarea Griviței,* după M. Sadoveanu, *În anul 190 7,* după Zaharia Stancu, *Mărăşeşti,* după M. Sadoveanu, *Darul lui Moş Miron,* după I. Agârbiceanu, *Visul împlinit* după Lucian Blaga ş.a., ca să ne referim doar la câteva texte întâlnite în clasa a IlI-a. Cele mai multe din aceste texte se încadrează în genul epic, unele fiind creații de seamă ale unor reputați scriitori şi, de aceea, au şi o accentuată valoare artistică. Un text cu valoare literar-artistică se cere a fi citit integral, de mai multe ori, înainte de analiza propriu-zisă. În aceste situații, în etapa pregătitoare în vederea trecerii la citire e necesar să fie rezolvate problemele legate de încadrarea evenimentelor respective în timp, de înțelegerea acestor evenimente în contextul general al perioadei istorice respective.

Există texte istorice care au o valoare strict documentară, datele istoriei fiind tratate la dimensiunea realității. în cazul acestora, ținând seama de vârsta elevilor, datele — mai mult sau mai puțin lucide — vor trebui sensibilizate, umanizate, apropiate de viață, pentru ca ele să poată deveni şi date ale procesului de educație moral-cetățenească a elevilor.

În ceea ce priveşte textele cu conținut istoric în versuri, care de obicei se încadrează în genul liric, accentul va cădea pe analiza sensului figurat al imaginilor artistice folosite. În rândurile unor asemenea creații se încadrează poezii populare cum sunt : *Cântecul lui Mihai Viteazul, Cântecul lui Avram lancu,* precum şi *Hora Unirii* de V. Alecsandri, *Imn eroilor* de Iuliu Dormidont. O mare forță evocatoare o au poeziile care înfățişează istoria actuală, închinate patriei.

Analiza textelor de lirica patriotica

Manualele de citire, precum şi alte cărți de lectură cuprind un număr însemnat de texte care, fie integral, fie parțial, se încadrează în

genul liric, şi care datorită specificului lor, impun un mod aparte de analiză. Asemenea texte sunt lipsite de subiect-acţiune, de personaje care să întruchipeze concepţii, sentimente, atitudini sau un anumit comportament. Cele mai multe dintre ele sunt în versuri şi redau sentimentele şi gândurile autorului, prin intermediul imaginilor artistice.

A trata aceste texte întocmai ca pe cele epice, doar pentru că sunt literare, înseamnă nu numai a nu valorifica deplin conţinutul lor educativ, ci a le face de-a dreptul inaccesibile elevilor.

În aceste texte, sentimentele, gândurile autorului sunt înfăţişate prin intermediul imaginilor artistice. La analiza textelor lirice trebuie să se pornească, în primul rând, de la dezvăluirea modului specific de exprimare a sentimentelor, de la explicarea sensului figurat al limbajului folosit de autor. în aceste creaţii, accentul se pune pe realizarea unor trăiri emoţionale puternice, prin înţelegerea semnificaţiei imaginilor artistice şi apoi utilizarea în contexte noi a figurilor de stil întâlnite.

În cazul acestor texte, analiza prin împărţirea pe fragmente este mai dificilă decât la textele care conţin o naraţiune. Fragmentele nu se confundă în nici un caz cu strofele. Deseori un fragment (sau un tablou, în cazul pastelurilor) poate fi alcătuit din mai multe strofe şi chiar din întreaga poezie.

Stabilirea apartenenţei unei poezii la genul liric se face, ca şi in cazul textelor epice, în mod direct, fără nici o noţiune de teorie literară. Iată, bunăoară, cum se poate face acest lucru în cazul unei poezii lirice populare *Cântecul lui Mihai Viteazul* (clasa a IlI-a). Pentru a preciza conţinutul, după ce s-a citit poezia, se stabileşte că aici nu se povesteşte vreo întâmplare, nu este vorba de o acţiune. După aceea se pot formula direct întrebările :

- Cine vorbeşte ? (autorul, poetul, în situaţia de faţă, poporul).
- Ce exprimă, ce arată, ce redă el ? (exprimă admiraţia sa pentru Mihai Viteazul, pentru deosebitele lui calităţi).

Astfel se ajunge la determinarea specificului textului: nu este vorba de înfăţişarea unor evenimente, întâmplări; în această poezie sunt exprimate sentimentele de admiraţie, de stimă, de dragoste ale autorului (care e poporul) faţă de eroismul domnitorului muntean.

În ceea ce priveşte analiza poeziei (compoziţia, imagini, procedee), forma ei impune să fie privită în ansamblu.

- Cui se adresează poetul ? (cititorului, ascultătorilor).

Se mai poate face constatarea că formele în care se adresează poetul anonim variază ; în primele strofe el interoghează, apoi ia ca martor natura. Fireşte, lucrul acesta se face dacă permite nivelul de înţelegere al elevilor. Astfel, se trece direct la analiză, rămânând ca această remarcă să se facă, eventual, la sfârşit, urmărindu-se şi efectul pe care-1 are asupra cititorului.

Pentru a sublinia modul în care se poate face analiza imaginilor şi a procedeelor în raport cu conţinutul, ne vom referi aici doar la prima strofă.

- Ce realizează poetul în prima strofă ? (localizarea eroului).
- Care sunt procedeele folosite ?

Este identificată *repetiţia,* insistând asupra locului de origine:

„Auzit-aţi de-un
oltean, De-un oltean,
de-un craiovean,
Ce nu-i pasă de
sultan ?"

Se stabileşte rolul *interogaţiei* care invită la meditaţie: „auzit-aţi ?";

Se cercetează *expresia populară* „ce nu-i pasă", care exprimă atitudinea cutezătoare faţă de temutul sultan;

La rândul său*, verbul* „auzit-aţi ?" ne pregăteşte să înţelegem reputaţia personalităţii evocate.

Pentru strofele următoare se insistă asupra a ceea ce se reia şi, mai ales, asupra elementelor noi introduse de poet.

În finalul lecţiei se vor formula întrebări care să reamintească virtuţile eroului, sentimentul autorului şi mijloacele de exprimare.

- De ce poezia este intitulată *„Cântec"* ?

Dacă e posibil, răspunsul elevilor va sublinia faptul că poezia exprimă admiraţia poporului faţă de erou. Mihai Viteazul este cântat şi slăvit. Poezia mai poartă titlul de *Cântec* şi datorită muzicalităţii versurilor.

O poezie asemănătoare atât din punctul de vedere al conținutului, cât şi al formei şi care are aceeaşi ideea de bază este *Cântec lui Avram Iancu.* Desigur că maniera de analiză a textului este aceeaşi. Singurele elemente care au note specifice sunt imaginile artistice, precum şi prezența unor versuri ce înfățişează pe Iancu şi oastea lui în acțiune şi care, fireşte, se cer a fi interpretate potrivit sensului lor.

În poezia sa intitulată *Limba noastră* Al. Mateevici exprimă în versuri de mare vibrație, dragostea față de graiul moştenit de la strămoşi. În manual sunt prezentate, selectiv, doar patru strofe din cunoscutele şi nepieritoarele sale versuri, dar poezia rămâne unitară prin ideea pe care o exprimă. Autorul foloseşte imagini artistice de o mare forță expresivă, dezvăluind admirația şi dragostea pentru limba română care e, pe rând, *„o comoară", „foc ce arde", „numai cântec", „doina dorurilor noastre",* sau *„graiul pâinii"*...A analiza o asemenea poezie, în care în mod evident nu e vorba de nici un fel de acțiune, în care nu apar fapte, întâmplări, personaje înseamnă a conduce elevii spre înțelegerea sensului imaginilor artistice, care sunt purtătoare ale unor sentimente înălțătoare. Iată, foarte sumar, doar sensurile imaginilor artistice din prima strofă, care pot fi dezvăluite cu relativă uşurință elevilor din clasele primare. *„Comoara"*... în *„adâncuri înfundată"* cu care e comparată limba sugerează bogăția ei, amplificată mai ales de sensul pe care-l au acele „adâncuri" semnificând, în poezie, vechimea limbii noastre. Şi pentru ca admirația față de limba pe care o vorbim să capete noi valențe, ea mai e comparată cu: „ *Un şirag de piatră rară / Pe moşie revărsată".* Dacă şiragul de piatră rară se menține în domeniul unui lucru de mare preț, *„moşia"* semnifică dimensiunea spațiului pe care se vorbeşte limba noastră, întregul pământ românesc.

La fel, în celelalte strofe ale poeziei, primul vers conține o comparație prescurtată care subliniază o caracteristică esențială a limbii noastre. *„Limba noastră-i foc ce arde"... „Limba noastră-i numai cântec"... „Limba noastră-i graiul pâinii".* Prin urmare, analiza acestei poezii impune, în primul rând, înțelegerea sensului figurat al primului vers din fiecare strofă, înțeles sugerat de metafore, explicate drept comparații prescurtate. Comparația este întâlnită în numeroase texte din manualele şcolare şi din alte lecturi, iar înțelesul ei poate fi desprins cu uşurință de către elevi. Exemplele de texte în care apar comparații şi

metafore între alte figuri de stil sunt numderoase. Cunoscând valoarea lor stilistică, se impune sublinierea semnificației lor în textul analizat. Înțelegerea sensului figurat al imaginilor artistice solicită un evident efort intelectual din partea elevilor la care ei vor putea fi antrenați sub călăuzirea învățătorului. Este sigur că fără acest ajutor, unii copii nu izbutesc să găsească adevăratul înțeles al metaforelor. Când însă termeni ca aceia folosiți de Mateevici în *Limba noastră* (de exemplu : *„comoară", „şirag", „moşie")* sunt bine cunoscuți de către elevi, ceea ce se cere a fi relevat este doar sensul lor figurat. O asemenea înțelegere a sensului figurat al unor cuvinte reprezintă elementul cognitiv pe care se bazează trăirile emoționale, sentimentele înălțătoare de dragoste pentru limba noastră. În acest sens trebuie văzut faptul că la analiza poeziei lirice se parcurge drumul invers pe care 1-a făcut poetul în creația sa: de la dezvăluirea sensului figurat al imaginilor artistice spre sentimentele pe care le-au generat.

Neîndoios că aceste transferuri semantice sunt între cele mai dificile şi complicate pentru înțelegerea elevilor mici, dar ele pot fi totuşi mult mai simple dacă se face apel la o metodologie adecvată. De fapt, este greşit să se ceară elevilor, cum se obişnuieşte uneori, să formuleze idei principale şi să povestească cele citite într-o poezie lirică. Drapelele, stemele, decorațiile, inscripțiile comentate, precum şi datele legate de ele vor constitui o bună bază de asociere a lor cu textul liric studiat.

Pentru înțelegerea corectă a operelor încadrate în lirica patriotică trebuie ştiut că simpla emoție produsă de lectura textului creează o stare afectivă, însă nu şi conştientizarea spre care se tinde. În analiza acestor creații trebuie să se recurgă deci şi la textele de tip narativ studiate anterior, la cunoştințele de istorie ale elevilor, indiferent de sursa acestora, precum şi la propria lor experiență, completată cu observațiile şi impresiile culese cu prilejul unor vizite la expoziții, muzee şi chiar la monumente ale eroilor.

Lectura explicativă şi analiza textelor din lirica peisagistă

Sentimentul naturii, care generează lirica peisagistă, se asociază cu cu patriotismul, cu dragostea de viață, chiar cu admirația pentru frumos. Iată pentru ce o categorie însemnată de texte ale programei

şcolare care fac de asemenea apel la resorturile afective ale personalității sunt cele din lirica peisagistă, deja abordată în anii de grădiniță.

Având multe note comune cu textele aparţinând liricii patriotice, analiza lor în ciclul primar are numeroase asemănări. Apartenența poeziei la genul liric, faptul că nu e vorba despre o acțiune se poate stabili cu uşurință după o primă citire. Spre exemplu, în poezia *Toamna,* Octavian Goga asociază anotimpul cu sentimentul tristeții, sugerat de vegetația ofilită, în lupta cu *„vântul fără milă"*. Pe de altă parte, din poezie se desprinde şi un sentiment de compasiune pentru natura aflată sub puterea aspră a toamnei, sentiment care ni se transmite prin cuvinte şi chiar dincolo de ele. Poezia debutează cu constatarea privind acoperirea grădinii la venirea toamnei cu un *„Văl de brumă argintie..."* Sub învelişul de brumă care acoperă florile, grădina capătă alt aspect asemenea unui *văl* (metaforă). Cuvântul *„argintie"* (epitet) indică reflexele metalice ale plantelor brumate.

Peste fondul general de reflexe metalice se desenează în cuvinte simple, directe, *„firele de lămâiță"*. Aici se poate recurge la o asociere a poeziei cu pictura, căci ambele arte redau tablouri (desen, culoare); diferă numai mijloacele de exprimare: în pictură se folosesc acuarela, uleiul etc, iar în poezie „se pictează" prin cuvinte.

Plecând de la asocierea poeziei cu pictura, se reliefează ideea că în poezie unele cuvinte sunt folosite cu alt sens decât cel obişnuit, în sensul dat de poet care astfel creează figurile de stil. În strofele următoare pe linia unei gradații crescânde a sentimentelor vom mai sublinia câteva sensuri ale imaginilor folosite de poet. Astfel, dumbrava se află sub povara norilor, care în mişcarea lor greoaie *„îşi poartă plumbul"*. Metafora *„plumbul"*, ca o comparație prescurtată, exprimă în acelaşi timp culoare şi apăsare: culoarea dominantă este cenuşiul sugerat de norii *„suri",* iar apăsarea este sugerată de greutatea norilor. Mişcarea porumbului exprimă, prin verbul *„tremură",* suferința plantelor din cauza frigului, iar efectele vântului fac să crească tristețea oamenilor şi a viețuitoarelor, trăiri sugerate prin câte un detaliu:

„De pe vârful şurii
noastre
Smulge-n zbor câte-
o şindrilă"

„Se-ndoiesc nucii, bătrânii".

Prin epitetul *„bătrânii"* poetul redă dimensiunile arborilor şi forța vântului care-i îndoaie. Imaginea finală, atât de plastică încât s-ar putea desena, accentuează atât atmosfera, cât şi sentimentele desprinse încă de la începutul lecturii, cuvântul cel mai expresiv fiind „plânge":

„Plânge-un pui
de ciocârlie Sus
pe cumpăna
fântânii".

Asemenea imagini dau o notă de muzicalitate: muzică interioară, determinată de glasul vântului, de diferitele zgomote ale plantelor bătute de vânt, de plânsul puiului de ciocârlie.

Chiar dacă prin introducerea în programele şi manualele şcolare a celor câteva pasteluri se are în vedere familiarizarea elevilor cu aspecte ale naturii în diferite anotimpuri, ele pot fi folosite şi ca material pentru a-i orienta pe aceştia în înțelegerea unei specii literare accesibile şi cu o mare valoare artistică. Acest lucru se poate realiza fără nici un fel de teoretizare, ci doar prin angajarea elevilor la o interpretare corectă a acestei specii literare. Atunci când se analizează pasteluri ce înfățişează aspecte ale aceluiaşi anotimp, se recurge la analogii, căutându-se atât notele comune, cât şi ceea ce are specific în creația sa fiecare poet. Astfel, de cele mai multe ori, când prezintă aspectul toamnei, pastelul exprimă sentimente de tristețe, de nostalgie, împletite cu un ritm legănat, elegiac. Astfel poate fi interpretat, spre exemplu, pastelul *Toamna* de O. Goga, care tocmai a fost analizat.

Anotimpul iernii româneşti este şi el prezent în pasteluri de o neasemuită frumusețe, pe care le întâlnesc în manuale elevii din ciclul primar.

Prezentarea acestui anotimp poate fi completată şi cu lectura altor pasteluri despre iarnă, care sugerează diverse laturi frumoase, luminoase, pline de voioşie, datorită prezenței vieții, cum sunt: *Iarna, Miezul iernii* de V. Alecsandri, *Iarna pe uliță* de G. Coşbuc sau *Baba-Iarna intră-n sat* de Otilia Cazimir. În poezia *Bradul* (clasa a IlI-a) de Bogdan-Petriceicu Hasdeu, imaginea bradului veşnic verde, sfredelind stânca, înfruntând viscolul sau căldura puternică a soarelui, sugerează

tăria poporului român, chiar dragostea sa de viață. Copiii vor putea să vadă în imaginea bradului nu numai un copac „cu cetina tot verde”, ci un simbol al încrederii în viață a poporului român, față de care poetul exprimă o profundă adorație. Prin dezvăluirea semnificației imaginilor artistice, care susțin mesajul unui pastel, învățătorul ajută elevii să-şi fixeze în mod intuitiv în gând trăsăturile definitorii ale acestei specii literare şi, ca urmare, ei se vor orienta mai uşor în identificarea acesteia.

Tratarea schematică, şablonizată a unor strategii de analiză literară după structuri de lecții prestabilite, considerate în mpd eronat ca general valabile, poate face unele texte de-a dreptul inaccesibile. Chiar dacă în aparență este dificilă pentru înțelegerea şcolarilor mici, poezia lirică, analizată în mod corect, cu accent pe dezvăluirea sensului figurat al cuvintelor şi expresiilor, devine nu numai accesibilă, ci şi plăcută.

În concluzie, prin lectura explicativă realizată corect în lecție, analiza literară specifică ciclului primar, folosită în modul cel mai firesc, în funcție de caracterul creației lirice, nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar accesibilizează înțelegerea mesajului unui asemenea gen de text.

Analiza textelor de proză lirică

De la clasele primare, elevilor li se cere imprimată imaginea marii diversități a structurilor în care se manifestă literatura. Desigur că cele mai multe creații lirice sunt scrise în versuri. Există însă şi creații în proză în care scriitorul exprimă direct, prin intermediul imaginilor artistice, gândurile şi sentimentele sale. Asemenea texte aparțin prozei lirice, în care predomină descrierea, caracterizată prin înfățişarea în proză a unor tablouri din natură. Nici în aceste texte nu este vorba de acțiune cu subiect, de personaje, de înfățişarea unor întâmplări, evenimente, care sunt intuite facil de către elevi. Tocmai de aceea, asemenea texte trebuie abordate din punct de vedere metodic în maniera textelor lirice. Fragmentele devin tablouri, iar „ideile principale" pot apărea, eventual, sub forma titlurilor ce se dau tablourilor.

Analiza acestora se face insistându-se asupra înțelegerii sensului figurilor de stil utilizate de autor, în special al metaforelor. Înțelegerea sensului figurat al unor cuvinte şi expresii nu se poate confunda cu însuşirea unor noțiuni ştiințifice; de aceea, accesibilitatea unor texte în care predomină descrierea nu este dată, decât în mică măsură, de numărul metaforelor şi al celorlalte figuri de stil. Pentru micii şcolari este mai uşor să explice o noțiune ştiințifică, în parte inaccesibilă, recurgând la metafore. De aceea ei trebuie să fie receptivi, şi mai ales, sensibili nu numai la lectura poeziei lirice, ci şi la lectura prozei lirice. Sunt numeroase texte din manualele şcolare ale claselor mici, precum şi din cărțile de lectură care, prin limbajul artistic folosit, transmit mesaje cu o mare valoare emoțională şi care au ca temă principală frumusețile naturii. Chiar dacă asemenea creații literare nu pot fi introduse integral în manuale, elevii claselor primare pot fi familiarizați cel puțin cu părți, cu fragmente din asemenea creații literare. De fapt, în publicațiile pentru copii sunt destul de frecvente textele de proză lirică, iar pentru a le putea parcurge în mod independent se cere ca elevii să ajungă să se poată lesne orienta în aceste categorii de texte.

Prin intermediul lor, cititorul este pus în fața unor minunate tablouri din natură, în fața unor străvechi monumente istorice sau el vine în contact cu oameni şi fapte din zilele noastre.

O descriere cum este *Drumul Oltului,* de Geo Bogza, al cărei titlu sugerează pregnant conținutul operei, este un text pe deplin accesibil şcolarilor mici. Elevii îşi pot imagina, atât prin titlul scrierii, cât şi prin ilustrații adecvate, despre ce e vorba în text chiar înainte de a-l parcurge.

După o primă citire, realizată artistic de către învățător, se scoate în evidență faptul că autorul vorbeşte despre Olt ca despre o persoană. Se aduc, în acest sens, câteva argumente : „e nehotărât", „se răzgândeşte", „îşi ia tovarăşi de drum" etc. Elevii vor fi solicitați să găsească şi alte asemenea imagini pentru a înțelege procedeul artistic folosit de scriitor, acela de a atribui Oltului însuşiri umane prin recurgerea la personificare.

Existența unor termeni şi denumiri geografice nu poate fi socotită un prilej de supraîncărcare a elevilor, deoarece acestea nu sunt un scop în sine, ci marchează cadrul natural pe care autorul l-a zugrăvit prin intermediul imaginilor artistice.

În analiza unor asemenea texte nu se va pune accentul pe memorarea acestor denumiri, ci pe valențele estetice şi morale ale conținutului lor. Transformarea în lecții de geografie a orelor în care se citesc asemenea texte ar fi într-adevăr o supraîncărcare, de care învățătorul înțelege să se ferească.

În cazul textului la care ne-am referit, tablourile înfățişate de scriitor pot fi marcate foarte uşor după traseul parcurs de Olt înainte de traversarea Carpaților, printre munți, şi de la ieşirea dintre munți până la vărsare. Sprijinindu-se pe aceste elemente ajutătoare, elevii vor fi stimulați să delimiteze tablourile (fragmentele) printr-o citire efectuată în mod independent. Astfel, ei vor opera cu un important instrument al muncii cu cartea.

După o asemenea activitate pregătitoare, analiza care urmează va evidenția semnificația imaginilor artistice şi procedeele folosite de autor. Dezvăluind sensul acestor imagini, învățătorul îi va conduce pe elevi la înțelegerea faptului că acestea exprimă sentimentele de admirație şi dragoste ale autorului față de patrie, față de frumusețile naturii ei şi de ceea ce au creat mâinile vrednice ale oamenilor țării.

În acelaşi fel pot fi analizate şi texte cum sunt *Podoabe ale Argeşului,* care înfățişează, prin intermediul imaginilor artistice, aspecte din frumusețea muncii pline de eroism a celor care lucrează în „cetățile" luminii.

Fireşte, înțelegerea imaginilor artistice poate fi considerată prin prezentarea unor imagini vizuale: diafilme, diapozitive, albume cu ilustrații etc.

Asemenea texte nu trebuie neapărat povestite, reproduse, ci înțelese, pentru ca pe baza acestei înțelegeri elevii să simtă mândria de a trăi într-o patrie în care la fiecare pas se întâlnesc asemenea frumuseți.

Un text cum este *Iarna,* un mic fragment din *Sultănica* de B. Şt. Delavrancea, deşi foarte scurt, conține o bogăție de imagini artistice de o rară frumusețe. Iată un tablou măreț al iernii, care poate fi „privit" dintr-un loc anume ales şi admirat în toată splendoarea lui. În depărtare se văd „Muscelele care dorm sub zăpadă", o imagine care sugerează ideea că deşi e iarnă, e ger, muscelele nu sunt moarte, ci numai amorțite; ele dorm.

- Ce înfățişare au pădurile ? („par cercelate cu flori de zarzări şi

corcoduşi"*)* Aici cuvântul „cercelate" sugerează ideea că pădurile par gătite, împodobite, iar zăpada de pe ramuri e comparată cu florile de zarzăr, ceea ce atrage atenţia asupra prezenţei vieţii.
- Ce se mai vede în tablou ? („zăpadă nemiluită, care cade puzderie, măruntă şi deasă, ca făina la cernut"). Abundenţa zăpezii poate fi comentată cu copiii atât ca un semn al frumuseţii pe care o dă tabloului, cât şi ca un semn al bogăţiei. În analiza acestui text pot fi subliniate şi culorile întâlnite: mai întâi, culoarea cerului *(ca leşia)*, cea a tulpinilor copacilor (fumurie).

Culoarea care domină tabloul este însă cea albă, ceea ce poate sugera sentimentul de încredere, de optimism. Acest sentiment este accentuat de urmele vieţii: poteca ce duce la şcoală, luminile de văpaiţă care joacă în ferestre, precum şi de imaginile auditive care completează tabloul, dându-i viaţă; vuietul surd, croncănitul de corbi, vârtej care trece dintr-un colnic în altul, vâjâitul mânios al râului, sloiurile izbite de meterezele podului.

Un asemenea comentariu poate sugera elevilor şi subiecte pentru realizarea unor desene înfăţişând peisaje de iarnă.

Un text oarecum asemănător, care înfăţişează fenomene ale naturii ce au loc în plină vară, este *Furtuna,* după Calistrat Hogaş (clasa a IlI-a). Textul înfăţişează măreţia unui fenomen al naturii la o maximă dezlănţuire a forţelor sale. Creaţia este realizată în patru tablouri uşor distinctive.

Fiecare tablou poate primi un titlu, sugerat şi în manual. În primul tablou, imaginile vizuale sunt reduse la elemente de bază ale naturii: soare, cer, pământ, ceea ce atrage atenţia că acest tablou se cere a fi perceput temporar, vizual, auditiv. Căldura e „ucigător de arzătoare", soarele e „un disc alb de lumină topită", „E înăbuşitor de cald". Pe de altă parte e o tăcere deplină : „pământul e cufundat într-o tăcere adâncă", „greierul... amuţise la umbra unui fir de iarbă", „vântul nu clatină nici o frunză", „nici o pasăre nu mai brăzda văzduhul".

În acest fel vor putea fi interpretate, în cunoştinţă de cauză, celelalte tablouri, elevii fiind conduşi să înţeleagă complexitatea fenomenului descris prin puterea limbajului. Ei vor constata că fiecare tablou este realizat prin împletirea unor imagini vizuale, auditive, motrice, că în momentele de dezlănţuire a forţelor naturii predomină imaginile auditive şi motrice.

Dincolo de imaginile în sine, elevii trebuie conduşi să distingă tgrăirea autorului, sentimentul de admirație in fața măreției naturii. Ei vor constata că scriitorul nu s-a limitat doar la simpla fotografiere a unui tablou din natură, ci a realizat un peisaj în care se topesc propriile sale sentimente. În felul acesta lectura descrierilor nu constituie o simplă cunoaştere a mediului înconjurător, ci oferă elevilor prilejul de a face cunoştință cu posibilitățile limbajului de a înfățişa, prin imagini artistice, un peisaj din natură care, chiar dacă nu e totdeauna autentic, e în concordanță cu un complex de sentimente ce au generat un asemenea tablou.

În principiu, armonizarea peisajului patriei, înfățişat în chip măiestrit de condeie nemuritoare, cu monumente vechi sau cu bijuterii industriale moderne, declanşează un sentiment de profundă mândrie patriotică. Acum la început de secol XXI sentimentul patriotic trebuie să intre în consonanță cu convingerea cetățenilor țării noastre că aparțin unui spațiu național şi totodată unuia continental. Spiritul globalizării nu distruge convingerea identității noastre naționale, ca parte indestructibilă a unei structuri mai vaste, europene şi chiar mondiale.

Textele descriptive sunt ele însele foarte variate. Elevii vor trece de la descrieri „pure" ale naturii până la descrieri care umanizează, prin •prezența unor viețuitoare în conținutul lor. Textul *Veveriţa,* după Mihail Sadoveanu (clasa a IlI-a), încadrează descrierea pădurii şi a acestei gingaşe viețuitoare într-o acțiune scurtă, la care este martor autorul, el însuşi realizând „povestirea". Astfel în primul tablou, elevii vor constata că descrierea pădurii la sfârşitul iernii a fost necesară pentru a crea tabloul în cadrul căruia are loc acțiunea; aceasta culminează, de fapt, cu o descriere de mare valoare artistică, realizată chiar de autor.

Acest tablou reprezintă însăşi chintesența întregului text, care pune în evidență sentimentele de profundă încântare a omului, în fața măreției naturii şi, mai ales, a acelui „ghem de blăniță de culoarea flăcării, cu coada stufoasă adusă pe spinare spre urechi, c-un căpşor minuscul, în care licăreau ochişorii, ca două boabe de ploaie ori de lacrimi".

Un text în care pe fondul unei descrieri apare o viețuitoare la fel de gingaşă şi de iubită este *Căprioara* de Emil Gârleanu. Sacrificiul

suprem al mamei pentru salvarea puiului este mult mai bine apreciat şi emoționează mai profund atunci când moartea căprioarei este pusă alături de splendorile naturii care cheamă la viață.

Descrierile, chiar în texte care au la bază o narațiune, scot în evidență stări sufleteşti, ce dau sensuri majore acțiunii, personajelor participante la acțiune, în lectura *Şcoala domnească,* descrierea şcolii pune în lumină deziluzia, dezamăgirea creată în sufletul copilului de înfățişarea şcolii, imaginată ca „un palat mare, mare şi frumos, ca în basme... cu uşi de cleştar, cu ziduri vopsite".

Descrierea făcută clasei duce la înțelegerea atmosferei de spaimă şi de teroare prin câteva exemple semnificative în acest sens, cum sunt: nuiaua, copiii cu urechile înroşite, copiii în genunchi şi cu lacrimi în ochi.

În manualele şcolare, ca de altfel în general în literatura pentru copii, există numeroase texte epice (poveşti, povestiri, legende ş.a.) care conțin fragmente, pasaje întregi străbătute de un puternic lirism. Chiar dacă atenția principală este orientată spre subiectul-acțiune, nu pot fi neglijate descrierile, care adeseori creează nu numai cadrul în care se petrec anumite întâmplări, ci şi prilejuri de dezvoltare a capacităților de exprimare ale elevilor şi de înțelegere deplină a mesajului textului. Uneori natura înfățişată în aceste texte face parte integrantă din povestire, este un tovarăş de încredere al unor eroi îndrăgiți. în *Monumentul de la Putna,* unde este realizat un tablou măreț, dominat de figura lui Ştefan cel Mare, subiectul legendei este simplu, uşor de înțeles de către elevi.

Acțiunea se petrece pe un fond natural, înfățişat prin imagini de o mare valoare artistică şi educativă, care-i vor face pe elevi să poarte în minte şi în suflet multă vreme acest tablou, de o neasemuită frumusețe. Scoasă din acest cadru natural, figura lui Ştefan ar pierde, în fața copiilor, din măreția sa.

Textele din manualele de citire ale claselor primare deschid drumul luminos al cunoaşterii, al formării conştiinței, prin intermediul literaturii, al cărții, îndeobşte. În acelaşi timp, lecțiile de citire au menirea de a iniția şcolarii în tehnicile muncii cu cartea, iar un atribut indispensabil al acestor tehnici îl reprezintă caracterul lor polivalent, cerut de marea diversitate a expresiei tipărite.

Ţelul general al lecţiilor de literatură este cel de a nutri interesul elevilor mici pentru lectura textelor beletristice, percepute ca izvor de înţelepciune şi de simţire autentică.

Lecţiile de citire şi componente de analiză stilistică

În curriculumul claselor I- IV din învăţământul clasic şi în cel modern în aceeaşi măsură Citirea este o disciplină de studiu a limbii române. Ea împlineşte sarcini fundamentale cu caracter formativ, facilitând comunicarea. Pe de o parte citirea mijloceşte însuşirea de către elevi a mesajului unor texte din manual, ce aparţin atât creaţiilor literare cât şi ştiinţifice, cu condiţia ca acestea să deţină valori multiple, de natură cognitivă, formativ-educativă, cultural-artistică, estetică etc. Pe de altă parte cititul înarmează elevii primelor clase de studiu al limbii române cu capacitatea de a se orienta în textul citit şi de a se deprinde cu instrumentele de bază ale muncii cu cartea.

Aceste două sarcini fundamentale ale citirii trebuie realizate într-o unitate inseparabilă. Înţelegerea mesajului unui text citit se poate înfăptui prin folosirea unor tehnici de lucru, care prin exersarea lor corectă şi sistematică asigură, în acelaşi timp, însuşirea instrumentelor muncii cu cartea.

De fapt, se cere subliniat faptul că acest al doilea obiectiv are o valoare instrumentală cu totul deosebită; odată deprins şi intrat între automatismele activităţii spirituale, de-a lungul anilor cititul devine un instrument de muncă intelectuală de care omul are nevoie toată viaţa. Dimpotrivă, analfabetismul se dovedeşte a fi un handicap cu repercusiuni grave atât în activitatea practică precum şi în viaţa socială a individului, care este izolat de colectivitate din cauya ignoranţei.

Un element de seamă, care se regăseşte în fiecare din cele două sarcini fundamentale ale citirii, îl constituie capacitatea cititorului de a înţelege şi apoi de a folosi corect şi creator noile elemente de vocabular asimilate. Pe de o parte, un text nu poate fi înţeles fără pătrunderea semnificaţiei fiecărui cuvânt, cu sensul lui propriu şi chiar cu cele figurate. Pe de altă parte, copiii îşi dezvoltă capacitatea de-a

descifra sensul unor cuvinte noi, de a înțelege şi trăi semnificația lor prin forțe proprii.

La lecțiile de citire, activitatea cu vocabularul se desfăşoară pe parcursul întregii ore, în mod deosebit cu prilejul analizei textului pe diferite unități. Această activitate poate fi integrată în procesul de analiză, mai ales a formei unei creații, a mijloacelor artistice prin care textul respectiv comunică mesajul ideologic şi moral, determinând în conştiința cititorului anumite atitudini. O asemenea activitate ar putea constitui un început bun, bineînțeles modest, de familiarizare a elevilor cu metodologia analizei literare, atât de necesare în clasele mari, mai ales în studiul, literaturii, precum şi- în general- în lectura particulară.

Limbajul artistic care dă expresie unor stări de mare tensiune sufletească face apel la sensurile figurate ale cuvintelor, la diferitele figuri de stil, la procedee artistice variate, pe care elevii ciclului primar nu numai că nu le ocolesc pentru o presupusă inaccesibilitate a lor, dar le caută şi, deseori chiar le creează şi le folosesc apoi în exprimarea lor curentă. Astfel, fără a le defini şi a le denumi, în analizele textelor de lectură învățătorul are posibilitatea să evidențieze valorile cognitive şi mai ales afective ale unor figuri de stil, precum şi sensul figurat al unor expresii, al unor cuvinte, altfel cunoscute de către elevi în contexte familiare.

În mod concret, elevii din ciclul primar, în special cei din clasele a IlI-a şi a IV-a, pot recepta şi înțelege valorile artistice ale epitetelor, care- cum se ştie- scot în evidență, însuşirea unei ființe, a unui obiect sau acțiuni, socotită de autor ca esențială pentru ideea sau sentimentul pe care îl reliefează. Spre exemplu, chiar dacă nu se constituie într-o lecție specială, *Imnul de Stat al României,* întâlnit în primele pagini ale manualelor de citire, oferă un bun prilej pentru a dezvălui elevilor frumusețea acestei figuri de stil, fără a o defini. Analizând versurile, se poate sublinia faptul că unele cuvinte au un înțeles aparte, ele evidențiind însuşiri cu totul deosebite ale steagului țării, ale patriei, ale poporului nostru: "brav" popor, „vechi renume", țel „cutezător", „gloriosul popor". Cuvintele subliniate dau dimensiuni aparte substantivelor pe care le însoțesc şi, prin încărcătura lor afectivă, transmit fiorul contactului cu valorile artistice autentice.

Spre a înțelege mai bine valoarea şi semnificația epitetelor, ca figură de stil care arată însuşiri ale obiectului, înfățişând imaginea

acestuia aşa cum se reflectă în simţirea şi fantezia scriitorului, se poate face legătura şi cu noţiunea de adjectiv, învăţată la gramatică; pe această cale, elevii vor înţelege mai bine însăşi noţiunea gramaticală respectivă, precum şi rolul ei în vorbire şi comunicare. Prezenţa epitetului este foarte frecventă în lecturile care conţin descrieri. Astfel, lectura *Căprioara* de Emil Gîrleanu oferă posibilitatea sublinierii valorii afective, în special, a unor cuvinte şi expresii. „Pe muşchiul gros, „cald ca o blană a pământului”, căprioara stă jos lângă iedul ei. Acesta şi-a întins capul cu botul mic, „catifelat” şi umed pe spatele mamei lui şi cu ochii închişi se lasă dezmierdat". Analizând textul, elevii vor putea fi conduşi să observe şi să înţeleagă valoarea şi semnificaţia unor cuvinte cum sunt: cald, catifelat, umed. Eimvor interpreta şi expresia (comparaţie) „ca o blană a pământului”. Parcurgând mai departe lectura, apar alte epitete*;* fiinţă „fragedă”, ochii „îndureraţi”, ceea ce creează o atmosferă care accentuează sentimentul profund al durerii provocate de despărţirea de fiinţa dragă. Nu orice element determinant (adjectiv sau adverb) este epitet. Tocmai de aceea, în exemplul : „(...) şi părinţii şi fraţii şi surorile îmi erau „sănătoşi″ (I. Creangă, *Amintiri din copilărie),* determinarea este neutră, din punct de vedere stilistic, fără să implice participarea imaginaţiei sau sensibilităţii scriitorului.

Sentimente de adâncă admiraţie faţă de bunică sunt declanşate din înţelegerea semnificaţiei unor epitete remarcabile, în poezia *Bunica* de St. O. Iosif: „Cu părul *nins,* cu ochii mici / Şi *calzi* de duioşie, / Avea parc-o văd aici / Icoana *firavei* bunici / Din *frageda-mi* pruncie." Epitetele subliniate contribuie atât la conturarea portretului bunicii, cât şi la dezvăluirea sentimentelor care le-au generat.

În aceeaşi manieră, fără nici un fel de dificultate, elevii pot fi conduşi să înţeleagă şi să folosească în exprimarea lor curentă *comparaţia,* care este alăturarea, pe baza unor însuşiri comune, a unui termen mai concret şi mai cunoscut cu altul mai abstract şi mai puţin cunoscut. Ne-am referit la această figură de stil în analiza textelor din lirica patriotică ilustrate cu poezia „Limba noastră" de Al. Mateevici.

În manualele de citire pentru clasele a IlI-a şi a IV-a apar asemenea texte, atât în proză, cât şi în versuri.

Comparaţii cu o mare forţă evocatoare se întâlnesc în texte în proză. În lecţiile „Buchetul de flori" (cl. a IV-a), harta patriei este

asemuită cu „un buchet de flori aşezat într-o vază: Marea Neagră". Această comparație dublă este imaginea centrală a întregului text. Semnificațiile ei trebuie descoperite întâi aici, apoi în iradierea lor în întregul text, prin analogia între forma hărții şi forma unui buchet, între diversitatea peisajului („şesuri..., dealuri..., munți..., ape..." etc.) şi varietatea culorilor („verzi..., galbene..., bruni..., albastru...").

Metafore apar foarte frecvent în lecturile elevilor, mai ales la clasele a IlI-a şi a IV-a. Prin puterea lor de sugestie sensul lor figurat oferă elevilor mari satisfacții. Chiar titlurile unor texte sunt constituite din metafore: „Bucureşti- inima țării",, „Argeş- calea luminii", „Hunedoara - cetate de foc". În numeroase texte, unele cuvinte nu pot fi luate în sensul lor propriu. Bunăoară în poezia „Patria mea" (cl. a IV-a) strofa: „Patria e primul nostru leagăn, / Drumul până-n prag şi înapoi, / Plopii-n fața casei şi-un mesteacăn / Ori un tei ce freamătă în noi", sugerează ideea că noțiunea de patrie se formează încă din copilărie, când se încorporează în sensibilitatea copiilor elemente ce-i leagă de un anumit spațiu concret: leagăn, drum, plopi, precum şi elemente care țin de viața spirituală: „un tei ce freamătă în noi". O asemenea poezie este în întregimea ei o definiție metaforică a patriei.

Explicarea sensului figurat al metaforelor nu se face doar prin căutarea unor sinonime, mai ales că de cele mai multe ori sensul propriu al cuvintelor respective e bine cunoscut de către elevi. Aceste figuri de stil trebuie comentate, interpretate în contextul în care se află, pentru ca prin puterea lor de sugestie să emoționeze, să cultive sensibilitatea copiilor față de conținutul de idei exprimat cu ajutorul unor mijloace artistice. Creatorii de literatură recurg adesea la *personificare,*pe care copiii o recunosc cu multă încântare.

Poezia eminesciană *Revedere* oferă un exemplu remarcabil în acest sens.

Personificarea codrului contribuie la creşterea intensității sentimentelor poetului la reîntâlnirea cu acest „prieten", simbol al veşniciei. Revederea cu codrul prilejuieşte poetului clipe de meditație. Folosirea personificării şi a dialogului între poet şi codru contribuie la crearea unei atmosfere de bucurie, produsă de întâlnirea cu un mediu natural atât de drag, cu profunde rezonanțe în amintirea poetului: „Codrule, codruțule, / Ce mai faci, drăguțule, / Că de când nu ne-am

văzut / Multă vreme au trecut / Şi de când m-am depărtat, Multă lume am îmbiat".

Elementele simple de analiză stilistică ce pot fi realizate mai ales la clasele a IlI-a şi a IV-a nu constituie un scop în sine. Pe de altă parte, ele ajută elevii să înțeleagă mai bine mesajul unor lecții, în special sensul figurat al unor cuvinte sau expresii, care încorporează în conținutul lor un mare potențial cognitiv şi, mai ales, educativ-afectiv. Pe această cale, pe de altă parte, elevii învață cum să se apropie, cu forțe proprii, de asemenea valori artistice, pentru a le putea pătrunde multiplele lor înțelesuri. În acest fel, elementele de analiză stilistică au o contribuție de seamă la îmbogățirea, precizarea şi activizarea vocabularului elevilor.

Pe lângă însuşirea unor cuvinte şi expresii noi, copiii sunt ajutați să pătrundă sensul ideilor şi al simțirilor, exprimate prin cuvinte.

În acest scop, ei trebuie orientați să opereze cu diferitele sensuri ale aceluiaşi cuvânt, să întrebuințeze cuvintele în diversele lor accepțiuni, în contexte accesibile. Prin exerciții efectuate cu acest scop, elevii sunt solicitați să încerce integrarea noilor cuvinte şi expresii în fondul lor lexical şi să probeze aceasta prin construcții proprii de exprimare verbală.

Asemenea activități îi stimulează pe elevi în înțelegerea resurselor limbii, le cultivă capacitatea de a completa sau de a înlocui cuvintele în contexte diverse, în vederea exprimării cât mai precise şi nuanțate a gândirii lor şi a sentimentelor, afirmându-şi astfel capacităților lor creatoare, spiritul originalității.

Dezvoltarea vorbirii - disciplină şcolară la clasele i-iii

O importantă sarcină a curriculumului la ciclul primar o constituie cultivarea capacității de exprimare a elevilor. Realizarea acestei sarcini în condiții dintre cele mai bune are implicații favorabile pentru întreaga evoluție intelectuală a şcolarilor. În activitatea de învățare la toate disciplinele nu poate fi conceput un succes real fără ca elevii să dispună de posibilitatea de a se exprima. Această capacitate se

răsfrânge pozitiv asupra întregii lor formații, influențând nemijlocit atât procesele de cunoaştere, prin conținutul informativ pe care-l vehiculează, cât şi întregul comportament al elevilor din ciclul primar.

Capacitatea de exprimare a şcolarilor mici se cultivă în toate împrejurările, atât în activități didactice, cât şi extradidactice- în care elevii sunt puşi în situația să exerseze actul vorbirii, ca practică esențială a comunicării. Dată fiind importanța deosebită a cultivării acestei capacități, în planul de învățământ al claselor I-III a fost introdusă o disciplină specială, al cărei principal obiectiv este dezvoltarea posibilităților de exprimare a elevilor. Sarcina principală a acestei discipline complexe este sugerată de însăşi denumirea ei- *dezvoltarea vorbirii*, care solicită strategii didactice speciale din partea învățătorului.

Aşa cum sunt formulate în programa şcolară, sarcinile dezvoltării vorbirii au în vedere asigurarea continuității între ceea ce se realizează în grădiniță pe linia cultivării capacității de exprimare a copiilor şi ceea ce trebuie să se facă în clasele cursului primar. Totodată, aceste sarcini țin seama de influența pozitivă a exprimării corecte pentru învățarea citirii şi scrierii. Obiectivele dezvoltării vorbirii au în vedere, mai ales, exersarea organului fonator al vorbirii, în vederea asigurării unei pronunții clare a cuvintelor. Astfel se asigură prevenirea unor greşeli sau corectarea unor defecte de pronunțare a sunetelor sau a cuvintelor.

O altă sarcină este îmbogățirea vocabularului, însuşirea corectă a sensului cuvintelor, activizarea vocabularului prin folosirea cât mai frecventă a cuvintelor nou învățate, precum şi prin introducerea acestora în structuri corecte de limbă.

Dezvoltarea vorbirii ca disciplină şcolară la ciclul primar nu are drept target numai tehnica exprimării corecte, ci şi o evidentă funcție formativ-educativă. Ea contribuie în mare măsură la dezvoltarea proceselor de cunoaştere, iar prin conținutul de idei al temelor abordate contribuie la educația estetică şi etică a elevilor.

Obținerea unor rezultate bune în activitatea de învățământ în clasa I este condiționată de adaptarea cât mai rapidă a copiilor la specificul muncii şcolare. Fără îndoială că adaptarea este influențată în bună măsură de posibilitățile de exprimare de care dispun elevii. Printre factorii esențiali ce determină acest proces se numără modul în care ei au exersat actul vorbirii atât în perioada preşcolară, cât şi după

intrarea în ciclul primar. Ca în oricare formă de învățare, şi în deprinderea exprimării corecte succesul depinde mai ales de măsura în care elevii participă *activ şi efectiv* la procesul respectiv de studiu, la exersarea exprimării. Neîndoios că învățarea exprimării nu poate fi concepută fără ca elevii înşişi să exerseze această activitate. Faptul că elevii ascultă şi înțeleg ceea ce li se relatează de către învățător nu poate fi suficient pentru a învăța să exprime ei înşişi, în mod firesc ceea ce cunosc, formulând observații, impresii sau gânduri proprii.

Înainte de intrarea în şcoală, atât în grădiniță, cât şi în familie, precum şi în activitățile libere de joc, împrejurările în care copiii exersează verbalizarea în mod liber sunt foarte frecvente.

Pornind de clasa I, exersarea verbalizării libere, îndeosebi de către elevii cu greutăți în exprimare, creează premisele depăşirii dificultăților de adaptare la specificul muncii şcolare. În felul acesta copiilor li se stimulează încrederea în posibilitățile de a relata aspecte din experiența personală, impresiile şi observațiile pe care le-au făcut asupra realităților în mijlocul cărora îşi desfăşoară activitatea de studiu şi în care ei trăiesc.

O dată cu intrarea lor în şcoală, rigorile procesului de învățământ, mai ales în cazul unor clase cu efective mari, reduc simțitor ocaziile în care şcolarii pot să se exprime liber, să exerseze liber actul vorbirii. În cazul lecțiilor în care nu se folosesc metode active de învățare, se pot întâlni elevi care pe parcursul unor ore sau chiar zile întregi nu exersează deloc actul vorbirii. Învățătorul trebuie să prevină şi situațiile în care verbalizarea elevilor se rezumă la reproducerea unei întrebări şi la completarea răspunsului cu lucruri dinainte cunoscute, situații în care efortul elevilor este cu totul neînsemnat, verbalizarea reducându-se doar la aspectul ei exterior, iar aportul formativ al unui asemenea demers este minim. Condițiile care asigură desfăşurarea normală a lecțiilor solicită elevii să vorbească numai când sunt întrebați. Totuşi, există posibilități pentru extinderea considerabilă a situațiilor în care elevii să fie angajați în exersarea actului exprimării libere. Important de reținut este faptul că acest obiectiv se cere urmărit la toate disciplinele şcolare, precum şi în activitatea extradidactică, dar cel mai prielnic cadru în care elevii pot exersa actul vorbirii, în vederea cultivării capacităților lor de exprimare, îl constituie lecțiile speciale de dezvoltare a vorbirii.

Se înțelege că în clasa I, unde elevii nu şi-au însuşit încă o „tehnică" a exprimării scrise, se recurge cu precădere la exprimarea orală. Nefiind îngrădiți de rigorile exprimării scrise, elevii pot fi îndrumați în aceste lecții să se exprime în mod liber, anticipându-se astfel compunerile libere folosite în orele respective. În acest sens, se poate spune că începutul compunerilor libere poate fi realizat încă din clasa I, chiar din perioada pre-abecedară. În realitate, acest început are loc încă de la grădiniță şi se concretizează, mai ales, sub forma povestirilor create de copii, care ajungând în clasa I au întotdeauna ceva de relatat din experiența lor de viață, din ceea ce văd la cei din jur. Totul e să fie stimulați şi încurajați în redarea liberă a observațiilor, a impresiilor, părerilor şi simțirii lor. Desigur că uneori această relatare este lipsită de o logică riguroasă în înlănțuirea ideilor sau în orice caz, celor mari le scapă legăturile ce se realizează în mintea celor mici. De fapt, ca obiectiv al activității învățătorului în aceste lecții nu logica expunerii trebuie să stea pe primul plan, ci verbalizarea în sine, exersarea liberă a actului exprimării. Intervenția învățătorului trebuie îndreptată în mod obligatoriu spre corectitudinea exprimării.

De aceea, aceste aşa-zise compuneri libere elaborate încă din clasa I sunt, în fapt, rezultatul punerii lor în situația de a relata în mod liber aspecte cunoscute de viață, observate la cei din jur sau trăite de ei înşişi. În mod inerent în aceste relatări apar creațiile, plăsmuirile proprii ale copiilor. Asemenea situații pot fi create nu numai la orele speciale de dezvoltare a vorbirii, ci şi la alte discipline, în special lecțiile de cunoaştere a mediului înconjurător.

Mai târziu, pe măsură ce elevii dispun de posibilitatea de a se exprima în scris, ei vor trece la relatarea scrisă a creațiilor lor. Acum ajutorul învățătorului va viza în special evitarea greşelilor de ortografie etc. Programa şcolară recomandă şi felurite activități prin care se realizează sarcinile dezvoltării vorbirii. Acestea sunt o continuare a unor forme similare de activitate din grădiniță şi sunt: convorbirile, povestirile, memorizările, copierile şi dictările, prin care se poate asigura, în măsură mai mare sau mai mică, exersarea liberă a actului vorbirii de către elevii claselor primare.

Astfel, *convorbirile* se bazează, cum de altfel sugerează chiar denumirea lor, pe conversație. Ele pot avea ca teme: obiecte, întâmplări şi situații din mediul cunoscut al copiilor, precum şi aspecte din natură

şi din viaţa oamenilor, care nu pot fi percepute direct de copii. La acestea din urmă se utilizează ilustraţii, diapozitive, filme şi alte mijloace, care înfăţişează obiecte sau aspecte din viaţa şi activitatea oamenilor. Convorbirea începe prin pregătirea copiilor pentru activitatea de dezvoltare a vorbirii, prin orientarea lor către tema respectivă, fie prin folosirea unor mijloace intuitive, fie prin evocarea unor date sau fapte semnificative sau prin recitirea unor versuri potrivite, cu rezonanţă afectivă.

Desfăşurarea propriu-zisă a convorbirii are ca aspect esenţial succesiunea întrebărilor, care determină răspunsurile elevilor. Cerinţele faţă de întrebări şi răspunsuri (care asigură eficienţa convorbirii) sunt cele cunoscute de la pedagogie. Fiind vorba de o activitate care urmăreşte cu prioritate dezvoltarea exprimării, întrebările trebuie să fie astfel formulate încât să corespundă posibilităţilor reale ale elevilor. Se cere ca ele să fie „accesibile" şi legate de tema convorbirii, ele orientând atenţia elevilor spre această temă. De asemenea, întrebările trebuie să determine un răspuns care solicită efortul de gândire al elevilor.

În esenţă, întrebările trebuie astfel concepute încât să determine răspunsuri cuprinzătoare, care să asigure o exersare adecvată a actului vorbirii libere. O altă cerinţă este păstrarea unei succesiuni logice, astfel încât să se realizeze o contribuţie firească în înlănţuirea ideilor, iar întregul conţinut al temei dezbătute să fie rezultatul activităţii de vorbire a elevilor, cel al răspunsurilor lor.

Ca formă de activitate specifică folosită la orele de dezvoltare a vorbirii, *povestirile* oferă condiţii sporite pentru exersarea actului vorbirii. Ele asigură micilor elevi prilejul de a spune cu de-amănuntul întâmplări, de a istorisi, de a nara. Povestirile iau forme diferite, în funcţie de gradul de intervenţie creatoare în relatarea lor. Spre exemplu *Povestirea realizată de învăţător* a unor istorioare, basme sau relatări după diferite texte literare, cu un evident conţinut educativ şi cu valoare artistică pregnantă, este mai accesibilă pentru copii, în condiţiile în care solicită într-o mai mică măsură activitatea lor creatoare.

Cum se desfăşoară o asemenea lecţie? După introducerea elevilor în tema respectivă, se trece la povestirea propriu-zisă de către învăţător. Povestirea oferă cel mai prielnic mijloc de a dezvălui elevilor valenţele

multiple ale conținutului unei teme, în special cele cu mare forță evocativă, care au rol educativ şi dezvoltă trăiri emoționale. De aceea, povestirea se cere să fie plastică, expresivă, folosindu-se intonația, mimica, gesturile, ritmul, pauzele şi accentele în conformitate cu conținutul celor povestite.

Dacă în timpul povestirii învățătorului, participarea elevilor este legată doar de înțelegerea mesajului povestirii, activitatea ce urmează trebuie să determine şi o participare în ceea ce priveşte exprimarea impresiilor proprii, a gândurilor şi aprecierilor elevilor în legătură cu faptele relatate. O povestire este cu atât mai reuşită, cu cât, după terminarea ei, elevii au cât mai multe de spus. Dacă se dă curs acestei dorințe a lor, lăsându-i să verbalizeze liber, activitatea în ansamblu este cu adevărat eficientă. De aceea, după povestirea învățătorului urmează discuții libere cu elevii în legătură cu conținutul acesteia.

O formă a povestirii care angajează în mai mare măsură verbalizarea elevilor este *repovestirea*, care poate fi organizată după un şir de ilustrații, după un plan verbal dat de învățător, precum şi în mod absolut liber. În principiu, ea pune elevii în situația de a exersa actul vorbirii, chiar dacă ei nu fac altceva decât să reproducă o povestire, un basm, în general o lectură literară cunoscută, fie din povestirea învățătorului, fie din lectura ei. Această formă de activitate didactică poate constitui o treaptă spre povestirea în mod liber de către şcolari a anumitor întâmplări din viața lor personală.

Drumul spre aceste povestiri libere poate fi uşurat de povestiri ale copiilor realizate după modelul învățătorului. Acesta relatează întâmplări la care a fost martor cu scopul de a reactualiza în mintea copiilor impresii asemănătoare, fapte trăite, trezind dorința lor de a le relata.

Povestirile copiilor pot fi organizate şi pe baza unui început dat de către învățător. Asemenea moduri de a pune elevii să verbalizeze contribuie la sporirea contribuției lor în realizarea unor povestiri libere, în care nota de originalitate să fie din ce în ce mai mare. Acest tip de activitate presupune o experiență pe care elevii o pot dobândi prin celelalte forme de activitate şi de aceea ele vor fi planificate în ultima parte a anului şcolar.

Memorizările, ca formă de activitate pentru dezvoltarea vorbirii, sunt foarte solicitate de şcolarii mici. Poeziile oferă bune prilejuri

pentru exersarea actului vorbirii atât prin memorizarea lor propriu-zisă, cât şi prin convorbirile anterior organizate, precum şi prin comentarea lor, în special a cuvintelor şi expresiilor alese.

Fiind o activitate care nu creează dificultăţi, memorizările se recomandă să alterneze- în planificare- cu celelalte feluri de activitate pentru dezvoltarea vorbirii, pe tot parcursul anului şcolar.

Activităţile de dezvoltare a vorbirii, care se desfăşoară pe cale orală sunt completate cu exerciţii de copiere şi dictare, care vor pregăti elevii pentru trecerea treptată la realizarea unor mici compoziţii scrise. Redactarea unor compuneri scrise este determinată de exersarea unor forme de activitate pentru dezvoltarea vorbirii, care se desfăşoară oral.

În concluzie, organizarea acestor activităţi în aşa fel încât elevii să exerseze actul vorbirii, pe cât posibil liber, constituie orientarea de bază ce trebuie dată lecţiilor moderne de dezvoltarea vorbirii la elevii ciclului primar.

Semnificaţia didactică a compunerii ca disciplină şcolară

Ca obiectiv important al procesului de învăţământ în ciclul primar, exprimarea corectă, orală şi scrisă constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale, întrucât fără ea nu poate fi concepută dezvoltarea intelectuală a şcolarului.

Acei elevi care reuşesc să exprime idei cu uşurinţă încă din clasele mici prezintă garanţii aproape sigure de reuşită deplină în activitatea de învăţare. Ei se situează în afara pericolului de a rămâne în urmă la învăţătură. Dimpotrivă, o bună parte din elevii predispuşi rămânerii în urmă la învăţătură şi chiar repetenţiei, în special în clasele I şi a II-a, sunt proveniţi din rândul celor cu exprimare greoaie, al celor care nu îndrăznesc sau nu reuşesc să-şi verbalizeze observaţiile, gândurile, sentimentele lor în mod liber. Investigaţiile făcute asupra fenomenului repetenţiei au stabilit că aproximativ 20% din rândul elevilor din ciclul primar care ajung în situaţia de a rămâne în urmă la învăţătură provin din cei cu greutăţi în exprimare.Tocmai de aceea, una dintre cele mai însemnate sarcini care stau în faţa învăţământului primar o constituie formarea şi dezvoltarea capacităţilor de exprimare

orală şi scrisă corectă a elevilor. Activitatea legată de dezvoltarea exprimării corecte a elevilor este foarte complexă. Ea se desfăşoară în sfera întregului proces de învățământ, la toate disciplinele şcolare, precum şi în cadrul activităților extradidactice.

Ca şi în cazul învățării celorlalte instrumente ale muncii intelectuale, de la citit şi scris, la calculul aritmetic şi la mânuirea calculatorului, capacitatea de exprimare se formează şi se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică a lor în situația de a exersa verbalizarea, într-o formă sau alta, pe cât posibil în mod liber. În mod concret, elevii pot exersa actul vorbirii liber la toate disciplinele şcolare, cu prioritate însă la limba română, disciplină care ocupă mai bine de o treime din numărul total de ore cuprinse în planul de învățământ al ciclului primar. În rândul componentelor limbii române, ca disciplină şcolară, *compunerea* constituie cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităților de exprimare corectă a elevilor. Valoarea lecțiilor de compunere constă, în primul rând, în faptul că oferă condiții optime pentru punerea elevilor în situația de a exersa în mod sistematic actul exprimării; activitatea elevilor la aceste lecții angajează în mod evident capacitățile lor intelectuale de percepție şi chiar de creație.

Compunerile realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce învață elevii la gramatică, la citire, precum şi la celelalte obiecte de învățământ, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării. Pe de altă parte, ele constituie cel mai nimerit prilej de valorificare a experienței de viață a elevilor, de manifestare a imaginației şi fanteziei lor creatoare. După cum arată însăşi denumirea disciplinei „compunere", elementele de creație originală, de compoziție trebuie să reprezinte criteriul principal de evaluare a tuturor lucrărilor pe care elevii le realizează, fie în clasă, fie în afara orelor de curs, atât oral cât şi în scris. Înțelegând în acest fel sensul compunerii, ca disciplină şcolară, sunt evidente valențele ei formative în ceea ce priveşte dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației şi a gândirii creatoare.

Gradul de originalitate al unei compuneri realizate de elevi, fie oral, fie scris, este determinat, în bună măsură, şi de *felul compunerii* respective. Activitatea de elaborare a unor compuneri angajează în moduri diferite imaginația creatoare a copiilor. De aceea, este necesar

să fie cunoscute unele criterii care explică felurile compunerilor în ciclul primar.

Problema tipologiei compunerilor trebuie privită sub două aspecte. Pe de o parte, orice compunere are un anumit subiect, luat din realitatea înconjurătoare, cunoscută fie direct, fie indirect de către elevi. Nivelul originalității unei compuneri depinde în mare măsură de subiectul tratat. În legătură cu acesta trebuie avut în vedere volumul de cunoştinţe, experienţa de care dispun elevii şi acumulările realizate cu privire la tema respectivă. Subiectul abordat într-o compunere nu poate constitui totuşi criteriul de bază în stabilirea tipologiei compunerilor. Cu privire la subiectul unei compuneri, se pot lua în considerare mai degrabă sursele de inspiraţie de la care se porneşte, respectiv materialul faptic utilizat. Dar nici acest lucru nu poate fi suficient pentru a realiza o clasificare cât mai corectă a diversităţii compunerilor. El ne introduce însă spre un alt indicator care poate orienta cel mai bine tipologia compunerilor: gradul de independenţă a elevilor în elaborarea unei compuneri. Sursa, materialul utilizat oferă posibilităţi diferite de participare independentă a elevilor la realizarea compunerilor. Astfel, o compunere după un text pe care-1 citesc elevii solicită în măsură mai mică efortul lor independent decât, de exemplu, o compunere pe baza observaţiilor şi a impresiilor personale ale elevilor, variantă care conduce la dezvoltarea capacităţii lor creatoare.

Ca atare, principalul criteriu în stabilirea tipologiei compunerilor îl constituie măsura în care ele oferă posibilitatea unei *activităţi independente* din partea elevilor. Se poate aprecia că în clasificarea compunerilor se are în vedere, pe de o parte, *materialul* pe baza căruia se realizează compunerea, şi acesta poate fi textul citit, un şir de ilustraţii, un tablou etc, iar pe de altă parte, *graul i de participare independentă,* creatoare a elevilor în elaborarea compunerilor. Din acest punct de vedere pot fi compuneri cu cuvinte de sprijin, cu început dat, cu sfârşit dat, pe baza unui text încurcat, pe baza observaţiilor şi a impresiilor elevilor, compuneri libere ş.a.

În tipologia genului, o categorie aparte de compuneri o constituie cele cu *valoare instrumentală.* Prin acestea elevii sunt familiarizaţi cu unele instrumente de muncă intelectuală, precum şi cu tehnica elaborării unei compuneri. Astfel, prin lecţii speciale de compunere, elevii învaţă cum se alcătuieşte o compunere, care sunt etapele parcurse

în această activitate, care sunt părţile unei compuneri, cum se foloseşte caietul-vocabular sau dicţionarul, cum se aşează în pagină o compunere etc. Desigur că elementele de tehnică propriu-zisă a compunerilor nu pot fi confundate cu felurile acestora. Bunăoară, în elaborarea unei compuneri, planul este un element de tehnică şi el nu poate denumi un anume fel de compunere. Toate compunerile se alcătuiesc pe baza unui plan, dar ceea ce apare diferit de la o compunere la alta în legătură cu planul este gradul de independență a elevilor în întocmirea lor. Există compuneri al căror plan elevii îl găsesc chiar în manual sau pe care li-l oferă învățătorul, pe când în alte situații, planul se întocmeşte în colective de către toți elevii, sub conducerea învățătorului. Mai există cazuri când planul unei compuneri este în totalitatea lui rodul efortului personal al elevilor. Prin urmare şi atunci când este vorba de planul unei compuneri, acesta trebuie privit prin prisma gradului de independență a elevilor în întocmirea lui. Acestea nu reprezintă însă criterii care să determine feluri ale compunerilor, ci elemente de tehnică a elaborării unei compuneri.

Criteriile după care se face clasificarea compunerilor nu trebuie înțelese ca un scop în sine. Ele sunt necesare numai pentru a orienta în aşa fel întreaga activitate de elaborare a compunerilor încât să se asigure un grad sporit de independență a elevilor, pentru ca ele să reprezinte în cât mai mare măsură rodul efortului personal al elevilor, pentru a spori astfel gradul lor de originalitate, cuantumul lor creator. Tocmai în această deschidere edificatoare trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuția lor la dezvoltarea exprimării corecte, precum şi a capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației şi a gândirii creatoare. Cu referire la acest ultim target al experienței didactice, practica arată că toți elevii, începând cu cei din clasa I, sunt capabili, într-o măsură mai mare sau mai mică, să desfăşoare o activitate de creație, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează. Pentru aceasta ei trebuie să fie pregătiți în acest scop şi să li se creeze condițiile corespunzătoare.

Activitatea independentă a elevilor în realizarea diferitelor tipuri de compuneri

Pornind de la adevărul axiomatic conform căruia se poate afirma că tipologic compunerile sunt de o mare diversitate, ajungem să atestăm faptul că în funcție de caracterul lor diferă atât modul de rezolvare cât şi originalitatea cu care elevii le elaborează. Indiferent însă de felul compunerilor, există posibilitatea de a pune elevii în situația să realizeze o activitate creatoare, de a face ca fiecare lucrare a lor să fie rodul unei activități independente, al unui efort intelectual şi nu doar o simplă reluare a unor lucruri dinainte cunoscute. Aceasta este premisa principală de la care trebuie pornit în îndrumarea elevilor pentru activitatea de concepere a unei compuneri, indiferent de felul ei. Spre a realiza un asemenea obiectiv este necesară stabilirea cu mult discernământ atât a conținutului fiecărei compuneri, cât şi a felurilor acestora. De asemenea, se cere sporită ponderea compunerilor care solicită în mai mare măsură activitatea independentă, creatoare a elevilor.

În mod concret, există compuneri care, prin însăşi natura lor, obligă sau chiar sugerează o anume activitate de creație din partea elevilor, iar altele care exclud sau reduc posibilitățile unei activități creatoare. Indiferent de natura compunerilor, se impune căutarea unor modalități de lucru care să solicite activitatea de creație a elevilor. Cele mai simple compuneri sunt acelea care obligă pe elevi să facă *reproduceri ale unor texte citite,* mai simple ori mai ample„ sau ale unor relatări făcute pe cale verbală. Ar fi greşit să credem că o asemenea activitate se poate reduce la reproducerea unor fapte citite sau auzite, căci aceea nu este o activitate cu adevărat creatoare.

Există numeroase posibilități de a desfăşura o activitate creatoare în compunerile după texte citite sau după cele povestite pe cale orală. Important este ceea ce pregătesc elevii pentru realizarea unor compuneri în care ponderea activității de creație este din ce în ce mai mare. De aceea, la fiecare lecție de citire se poate şi trebuie să se facă şi activitate de compunere, deoarece însuşi obiectivul principal al citirii îl reprezintă înțelegerea sensului celor citite, chiar reproducerea conținutului textului respectiv. Ne aflăm, prin urmare, la pragul a două discipline ale limbii române, unde elementele de interferență, sub

raport metodic, sunt foarte evidente. De aceea, este firesc ca şi modalităţile de lucru, indiferent dacă este vorba de lecţii de citire sau de compunere, să fie aproape identice.

Atât la lecţiile de citire, cât şi la cele de compunere, există posibilităţi de solicitare a unei activităţi de creaţie din partea elevilor, chiar dacă unele din ele sunt în aparenţă neînsemnate.

Pe o scară de la facil la mai complex, prima formă de creativitate o constituie însăşi *redarea într-o exprimare originală* a conţinutului textului citit sau auzit. Contribuţia personală a elevilor poate consta în folosirea unor imagini artistice noi faţă de cele din text, cunoscute cu alte prilejuri. Elevul reuşeşte să regrupeze elementele unei naraţiuni sau descrieri într-o manieră proprie. Analiza pe text trebuie folosită pentru solicitarea efortului de gândire al elevilor. Ideile principale dintr-un fragment şi apoi ideea de bază a întregului text pot fi formulate în moduri diverse. Participarea efectivă a elevilor la această activitate este hotărâtoare. Fiecare elev poate fi solicitat de învăţător să caute şi să găsească formularea cea mai adecvată. Imaginile artistice reprezintă, odată identificate, prilejuri de folosire a lor în contexte diferite, în vederea înţelegerii sensului şi a utilizării lor în exprimarea cât mai expresivă de fiecare zi.

Intervenţia creatoare a elevilor la aceste feluri de compuneri, ca şi la lecţiile de citire, poate consta şi în exprimarea opiniei personale, a punctelor de vedere proprii cu privire la faptele prezentate şi analizate în aceste texte. Uneori aspectele de viaţă, faptele, fenomenele, obiectele prezentate în aceste texte pot constitui puncte de plecare în elaborarea unor compuneri prin analogie.

De asemenea, pot fi făcute intervenţii chiar în desfăşurarea naraţiunii, creându-se situaţii noi, prin modificarea finalului sau prin schimbarea atitudinii, a poziţiei unui personaj. Întrebări de felul : Ce s-ar fi întâmplat dacă... ?, Voi cum aţi fi procedat? creează o stare de efervescenţă în rândul elevilor, stimulând imaginaţia şi gândirea lor creatoare. Iar de la compuneri prin asemănare şi de la intervenţii de felul celor arătate mai sus până la crearea unor poveşti originale nu mai este decât un pas.

În *compunerile pe bază de text citit* contribuţia personală a elevilor este, desigur, mai mică. Totuşi, cu prilejul realizării acestor compuneri există posibilităţi de a solicita contribuţia personală a

elevilor în vederea înțelegerii sensului textului, a valorii estetice a acestuia şi pentru însuşirea de către elevi a unor instrumente de muncă intelectuală.

O treaptă mai înaltă de dificultate o constituie *compunerile pe bază de texte literare*, iar succesul în alcătuirea lor depinde în bună măsură şi de selectarea acestora, precum şi de redarea diferențiată a conținutului lor în funcție de genul şi specia literară căreia îi aparține acesta. De aceea, primele compuneri pe bază de texte citite e bine să se facă după lucrări în proză de mică întindere, în care e folosită, mai ales, narațiunea. În aceste texte, elementele de creație trebuie căutate cu mai multă insistență, pentru a se evita simpla lor reproducere. În schimb, textele aparținând genului liric, deşi sunt mai dificile pentru micii şcolari, oferă posibilități mai largi pentru o activitate creatoare. Alegerea lor trebuie făcută cu multă grijă. Sunt de preferat texte din lirica peisagistă. Cum aici nu mai e vorba de acțiune, de personaje, alcătuirea unei compuneri pe baza lor presupune o pregătire prealabilă specială, drept care învățătorul va prezenta el însuşi un model de o asemenea compunere. Fie că sunt în proză, fie că sunt în versuri, operele care înfățişează descrieri vor fi prezentate în succesiunea firească a tablourilor respective din natură, cum este cazul bunăoară, al textului *Furtuna* după C. Hogaş, sau al poeziei *Seara* de Octavian Goga.

Printre textele utilizate destul de des pentru compuneri sunt şi acelea în care apar frecvent dialogurile, dar care sunt indicate mai ales la clasa a IV-a, unde şi există lecții speciale de transformare a dialogului în vorbire indirectă.

Alcătuirea compunerilor pe baza unor texte presupune stabilirea prealabilă a unui plan, care să sugereze fie momentele esențiale ale acțiunii, în cazul unei narațiuni, fie tablourile principale, într-o anumită succesiune, în cazul unei lucrări cu caracter descriptiv.

În acelaşi fel se pot face intervenții creatoare şi în compunerile care au ca sursă de inspirație poveşti sau povestiri făcute oral, fie de învățător, fie redate prin intermediul discurilor sau al benzilor magnetice. Planurile compunerilor, cu ideile lor principale, pot fi redate nu numai prin formularea unor întrebări sau enunțuri, ci adesea se utilizează *un şir de ilustrații.* Fiecare din ilustrații redă un moment esențial din succesiunea momentelor care marchează conținutul de

bază al unei naraţiuni. Posibilităţile unei activităţi de creaţie la acest fel de compuneri sunt mult mai mari decât la cele pe bază de texte. Aici, ilustraţiile respective nu mai redau direct, prin cuvinte, naraţiunea sau peisajul respectiv din natură. Ele au menirea numai să sugereze. Elevul va reflecta asupra fiecărei ilustraţii în parte, pentru ca, apoi, urmărind succesiunea lor, să poată stabili înlănţuirea ideilor pe baza cărora se va alcătui compunerea. Dacă acţiunea respectivă este sugerată de conţinutul şi succesiunea ilustraţiilor, redactarea compunerii trebuie să fie rezultatul unei activităţi creatoare din partea elevilor. S-ar putea ca imaginile să sugereze şi unele expresii, dar oricum elevii vor trebui să depună un efort intelectual pentru găsirea celor mai potrivite forme de exprimare, cu ajutorul cărora să realizeze compunerea respectivă.

Primele compuneri de acest fel e bine să se realizeze oral, pe baza unor ilustraţii care să înfăţişeze scenele principale din poveşti cunoscute, cum sunt: *Povestea ridichii, Ursul păcălit de vulpe, Capra cu trei iezi* ş.a. Acestea vor realiza o trecere treptată de la compunerile pe bază de texte citite sau auzite la compunerile după un şir de ilustraţii. Un plus de efort intelectual, de activitate creatoare chiar, îl vor face elevii atunci când vor fi puşi în faţa unei succesiuni de imagini pe care le văd pentru prima dată. Deşi în acest tip de compuneri fiecare imagine reprezintă un punct din plan, acesta trebuie alcătuit şi în scris; de obicei fiecare ilustraţie va primi un titlu sau va fi completată de un text care să redea succint conţinutul său.

Compunerile pe baza unui şir de ilustraţii pregătesc elevii pentru alcătuirea unor *compuneri după un tablou.* În realizarea primelor compuneri de acest tip este bine ca tabloul respectiv să fie însoţit de un text literar adecvat, care să orienteze elevii asupra felului în care trebuie să observe un tablou, pentru a reda nu numai conţinutul acestuia, ci şi modul în care pictorul a dat viaţă gândurilor. sentimentelor sale. Tablourile însoţesc adesea textele literare, completându-le conţinutul prin imagini. Este evident faptul că problemele de ordin metodic privind compunerile pe bază de texte se interferează cu cele după tablouri.

Atunci când un tablou constituie însă singura sursă de inspiraţie pentru alcătuirea unei compuneri, sarcina cea mai dificilă este aceea de a-i învăţa pe elevi să observe tabloul. Normele după care se face observarea unui tablou sunt cele cunoscute: după observarea cadrului

general al tabloului se vor urmări, pe rând, detaliile, începându-se cu cele din primul plan şi apoi cele din planurile următoare. În fapt se procedează la alcătuirea unei „inventarieri" a secvențelor care alcătuiesc tabloul respectiv, stabilindu-se în acelaşi timp succesiunea lor.

Activitatea creatoare a elevilor în alcătuirea unei asemenea compuneri trebuie să vizeze, pe lângă „descifrarea" tabloului respectiv, şi stabilirea succesiunii secvențelor sale, precum şi eventualele semnificații ale unor detalii. În cazul unui tablou care înfățişează aspecte din activitatea copiilor, succesiunea ideilor sugerate de tablou va fi stabilită după felul acțiunilor la care participă copiii. Un tablou de artă, care înfățişează un colț din natură, poate sugera, prin însuşi coloritul său, sentimentele pictorului. Tablourile care au în prim plan portrete sugerează, pe lângă trăsăturile fizice ale personajelor respective, stările sufleteşti ale acestora. Reliefarea lor cere un evident efort de gândire din partea elevilor.

În rândul compunerilor care prin însăşi natura lor obligă la o activitate creatoare, compuneri specifice elevilor din clasele mici şi chiar preşcolarilor, sunt *compunerile cu început* sau *cu sfârşit dat, compunerile cu cuvinte de sprijin,* sau cele *pe baza unui text încurcat.* În asemenea compuneri, nivelul originalității este dat, mai ales, de ceea ce asigură „materialul brut" oferit de învățător sau de manual. „Modele" de asemenea materiale oferă şi manualele şcolare. Învățătorul îşi va procura şi el, în plus, materiale care să sugereze elaborarea unei compuneri. De asemenea, se poate face apel chiar la imaginația copiilor pentru a se realiza asemenea puncte de sprijin de la care să se pornească în elaborarea propriu-zisă a compunerilor.

După momentul introductiv, în care s-a stabilit materialul ce constituie un punct de plecare, se trece la elaborarea compunerii de către fiecare elev. Pregătirea elevilor în acest scop se referă, mai ales, la probleme de tehnica redactării compunerilor (aşezare în pagină, structura compunerii, folosirea dicționarelor etc). Sursa de inspirație primară o constituie însuşi materialul de sprijin pus la dispoziție. Există multiple posibilități de utilizare, de dezvoltare a acestui material. Fiecare elev poate „vedea", în felul său propriu, continuarea începutului dat sau folosirea cuvintelor de sprijin. Experiența anterioară a elevilor, precum şi î particularitățile psihologice ale fiecăruia, vor

determina modul de originalitate al acestor compuneri. De aceea, pregătind elevii pentru elaborarea unei astfel de compuneri, nu li se va ştirbi personalitatea sugerându-le conținutul compunerii. Eventual li se pot sugera, cel mult, şi alte surse de inspirație la care ei să facă apel pentru a elabora compunerea. Cele mai bune surse care asigură un grad ridicat de originalitate sunt *observațiile şi impresiile personale* ale elevilor culese din contactul lor nemijlocit cu realitatea.

Compuneri libere

În evaluarea făcută de învățător, calitatea compunerilor se apreciază după gradul de independență a elevilor în elaborarea lor, după măsura în care ei şi-au exprimat în mod liber propriile observații, gânduri şi sentimente. Gradul de libertate a elevilor este diferit de la o compunere la alta. Privite în acest fel, compunerile cu cea mai mare notă de originalitate sunt cele libere. Tocmai de aceea, ideea de bază care trebuie avută în vedere în definirea acestei categorii de compuneri este de a se acorda elevilor cât mai multă libertate, atât în alegerea subiectului compunerii, cât şi în redactarea acestora. Dar problema cea mai „delicată" cu privire la acest gen de compuneri este aceea cu privire la sensul conferit ideii de „libertate" care poate fi acordată elevilor în alcătuirea lor. Nu poate fi vorba de o libertate totală, deoarece elevii mici nu dispun încă de suficientă experiență în a se exprima liber, nici măcar oral. De asemenea, experiența lor de viață este extrem de săracă, iar informațiile de care dispun sunt şi ele limitate. Pe de alta parte, elevii mici nu dispun de posibilitatea de a colecta asemenea informații şi de a observa în mod nemijlocit şi independent obiecte şi fenomene, (peisaje, procese de muncă şi -mai ales- de a selecta şi ordona toate aceste date care vor trebui să stea la baza alcătuirii compunerilor. Deseori, însăşi valoarea afectivă a contactului direct cu realitatea este estompată de faptul că elevii nu ştiu cum să observe, cum să distingă ceea ce are cu adevărat calitatea de a emoționa. Fără a da un caracter obligatoriu observațiilor care trebuie făcute contemplând unele aspecte din realitatea înconjurătoare, copiii trebuie îndrumați să surprindă acele elemente care determină trăiri afective intense. Este bine ca să i se lase copilului posibilitatea să-şi manifeste în mod liber sentimentele.

Deşi elevii trebuie pregătiți pentru a realiza o compunere liberă, oricât de simplă ar fi ea, această pregătire nu-i scuteşte de efort, astfel încât compunerea să devină rezultatul unei activități creatoare.

Realizând o compunere liberă, elevii trebuie să dispună de un volum de cunoştințe diverse, care să constituie „sursa de inspirație" în alcătuirea lucrării; pe de altă parte, ei trebuie să aibă capacitatea de a reda în mod liber, oral sau în scris, propriile lor idei. Principalele probleme metodice cu privire la compunerile libere apar tocmai în legătură cu aceste două coordonate. De aceea, succesul în elaborarea compunerilor libere depinde de pregătirea prealabilă, atât informațională, cât şi tehnică a elevilor. Realizarea propriu-zisă a compunerii poate şi trebuie să fie liberă, cu condiția ca elevii să fie pregătiți corespunzător în acest sens.

Pregătirea informațională a elevilor în vederea elaborării unor compuneri libere este o acțiune complexă; ea nu se confundă cu pregătirea obişnuită, care precede de obicei elaborarea unei compuneri în clasă. Pregătirea informațională sau *invenţiunea,* cum mai e numită, se referă la toate acțiunile care oferă elevilor surse de inspirație pentru elaborarea compunerii. Acest gen de surse pot fi, în primul rând, contactul nemijlocit cu realitatea înconjurătoare şi observarea independentă a acesteia. Asemenea surse trebuie completate cu informațiile pe care elevii le au de la diferite obiecte de învățământ, chiar din lectura particulară a acestora şi din alte activități extradidactice, întrucât ele îmbogățesc materialul cules din experiența de viață a copilului şi creează un orizont informațional mai larg. La fel de adevărat este faptul că o compunere liberă nu se poate baza pe o singură sursă de informație, pe o simplă lectură a unui text, pe o simplă ieşire în natură sau pe amintirile vagi ale copiilor. Astfel, invenţiunea ca etapă a elaborării unei compuneri pe tema *Primăvara harnică* poate consta din explorarea a cel puțin trei surse: textele din manualul de citire pe această temă, alte lecturi, creații ale unor scriitori cunoscuți, precum şi contactul direct cu natura. Informațiile, imaginile, expresiile artistice din diverse lecturi constituie o paletă bogată de culori, sunete, acțiuni legate de acest frumos anotimp. După culegerea materialului din sursele arătate, căruia i s-au adăugat achizițiile rezultate din observarea independentă a unor aspecte de primăvară, acesta poate fi prelucrat într-o oră specială consacrată pregătirii compunerii. La

această oră se urmăreşte nu atât conturarea structurii şi conţinutului, cât mai ales conştientizarea datelor culese, a imaginilor artistice întâlnite. Elevii vor fi puşi să contemple imaginile reținute care apar ca un decor viu în grădina primăverii.

Prin urmare, „etapa informațională" presupune o acțiune amplă şi nu trebuie confundată cu pregătirea obişnuită care precede de obicei elaborarea unei compuneri. Pe parcursul acestei etape, învățătorul trebuie să stimuleze continuu atitudinea conştientă a elevilor, să-i învețe să vorbească, să sesizeze ceea ce este esențial, să-i ajute să găsească relațiile cauzale dintre diversele obiecte şi fenomene cu care ei vin în contact. Numai pe un fond informațional adecvat se poate manifesta adevărata libertate a copiilor în a realiza o compunere originală. „Invențiunea" nu poate fi rezultatul unei simple inspirații de moment, cu toate că şi aceasta are o mare importanță în elaborarea unei compuneri libere. Inspirația însăşi se bazează pe un suport informațional, pe capacitatea elevului de a valorifica informațiile de care dispune.

Primele compuneri libere, bazate pe experiența de viață a copiilor, sunt de obicei narative, ceea ce uşurează însăşi redactarea lor. Planul unor asemenea compuneri este dat de cronologia faptelor, de locul în care s-au petrecut ele; de aceea nu este necesară stabilirea lui prealabilă de către învățător. Aria compunerilor libere nu trebuie limitată la cele narative. Desfăşurarea aspectelor de viață se face nu numai în timp, ci şi în spațiu.

Aceste aspecte de viață se localizează într-un anumit peisaj. însăşi prezentarea faptelor, a momentelor din viață se face mai convingător când ele sunt încadrate într-un decor natural. Acest decor reprezintă nu numai un cadru al acțiunii, ci şi o sursă de observații, de reflecții, de sentimente. De aceea, este firesc ca în compunerile de tip narativ să intervină şi elemente descriptive. Respectând o anumită gradare, potrivit dificultăților pe care le presupun, compunerile libere pot fi îmbinări de elemente narative, descriptive, precum şi de dialog.

Posibilitățile de alegere a subiectelor pentru compunerile în care predomină elementele narative sunt, practic, nelimitate pentru că nelimitate sunt şi aspectele de viață pe care le pot surprinde copiii. De aceea libertatea în alegerea subiectului poate fi deplină.

În ceea ce priveşte compunerile libere predominant descriptive, posibilitățile de alegere a subiectului sunt, de asemenea, foarte variate, aşa cum sunt, de altfel, obiectele şi fenomenele din realitatea înconjurătoare.

În elaborarea unei compuneri libere urmează *dispunerea* sau *ordonarea materialului* într-un plan de idei. Reuşita ei este condiționată de materialul concret de care dispun elevii în legătură cu subiectul pe care şi l-au ales, precum şi de măsura în care ei stăpânesc tehnica alcătuirii unei compuneri.

Activitatea de întocmire a planului, numită *dispoziţiunea*, îi învață pe elevi să-şi ordoneze gândirea, să stabilească legături între idei, să orienteze aceste idei şi să stabilească modul lor de prezentare spre subiectul compunerii. în acest scop este utilă analogia cu unele opere literare, chiar din manualele de citire, la care elevii înşişi au fost solicitați să facă analiza şi să formuleze ideile principale. Pot fi recomandate drept modele, în funcție de specificul compunerii, specii literare, cum sunt povestirile de mică întindere, pastelurile, textele cu caracter descriptiv, legendele în proză, toate realizate după scriitori bine cunoscuți.

Operația de dispunere a materialului este extrem de dificilă şi de aceea trebuie să crească ponderea lecțiilor speciale de compunere, în care elevii sunt familiarizați cu structura unei compuneri, cu modul de alcătuire a unui rezumat şi chiar cu etapele elaborării unei compuneri. De asemenea, este necesar ca la lecțiile de citire elevii să opereze în mai mare măsură, în mod independent, cu elementele lecturii explicative pentru a-şi însuşi acele instrumente ale muncii intelectuale necesare nu numai în folosirea cărții ca sursă de informații, ci şi în activitatea de elaborare a unei compuneri. Există în rândul a numeroşi învățători practica de a-i obişnui pe copii să aibă caiete speciale de studiu individual, în care aceştia îşi notează observațiile şi impresiile personale prilejuite de lecturile pe care le-au realizat ei înşişi.

Etapa următoare - *redactarea* propriu-zisă a compunerii - concretizează pregătirea complexă realizată în prealabil. Cu toată această pregătire, activitatea de elaborare a unei compuneri reprezintă prin ea însăşi un act creator. Actul de creație, în cazul nostru redactarea unei compuneri, depinde în mare măsură şi de momentul cel mai

propice în care el are loc. Stabilirea acestui moment este o problemă care trebuie soluționată cu discernământ.

Astfel, pot exista situații când compunerea se redactează în clasă, la ora de compunere. Nu totdeauna însă ora stabilită în programul săptămânal constituie momentul cel mai potrivit pentru ca elevii să dea randamentul cel mai bun. De aceea, după pregătirile de rigoare, elevii pot ii orientați să redacteze compunerea liberă atunci când sunt predispuşi să facă acest lucru. Fiecare îşi alege subiectul preferat şi redactează compunerea în mod liber. Redactarea unei compuneri poate fi realizată şi acasă. Elevii vor fi anunțați din timp să pregătească asemenea compuneri libere, care urmează să fie analizate în ora de compunere. Cu acest prilej se vor selecționa cele mai bune lucrări şi se vor analiza, cu participarea tuturor elevilor.

Este de presupus, firește, că vor apărea diferențieri evidente în ceea ce privește nivelul lucrărilor elevilor; unii nu vor reuşi la primele încercări să realizeze o compunere corespunzătoare. Esențialul este ca toți elevii să fie stimulați in a reda în mod liber aspectele de viață care le-au sugerat subiectul compunerii, gândurile şi simțămintele lor.

Reuşita redactării unei compuneri libere este asigurată şi de organizarea prealabilă a unor exerciții de exprimare liberă orală, de realizarea unor acțiuni speciale care să familiarizeze elevii cu tehnica elaborării unei compuneri, cu structura ei.

Elaborarea unor compuneri cu adevărat libere poate fi precedată, de asemenea, de realizarea unor compuneri libere colective sau semi-colective. Relatarea ideilor, a faptelor, a informațiilor pe care le au elevii este însă şi în acest caz individuală. Învățătorul stimulează relatarea individuală, dar va avea grijă să nu fie preluate aidoma propriile sale păreri şi formulări. Fiecare elev îşi înfățişează propriile preferințe. Invențiunea nu este deci colectivă. Planul de idei poate fi întocmit tot individual. Se comentează apoi două-trei planuri şi se scoate în evidență originalitatea părerilor elevilor.

Şi în cazul acestor compuneri libere, colective sau semi-colective, redactarea propriu-zisă e bine să se facă independent. Planul stabilit în prealabil poate fi şi el modificat, dacă se consideră necesar.

Elaborarea compunerilor cu adevărat libere presupune, prin urmare, o pregătire desfăşurată în timp a elevilor. Primele compuneri

de acest fel, deşi libere, vor fi elaborate în colectiv. Planul şi în general pregătirea pentru elaborarea compunerii se fac în colectiv dar, pe cât posibil, individualizat. Fiecare elev va fi stimulat ca în legătură cu tema respectivă să redea ceea ce-1 interesează, ceea ce i-a plăcut, ce a gândit, ce a simțit ; fiecare să folosească exprimarea care-i convine, pe care o găseşte mai adecvată. Se pot face şi schimburi de impresii, ca şi de expresii, respectându-se însă individualitatea fiecărui copil. Compunerea se realizează mai întâi oral, apoi în scris. Redactarea în scris, în condițiile arătate, se poate face în clasă folosindu-se uneori chiar două ore.

Într-o etapă următoare va spori gradul de independență a elevilor, lăsându-i să-şi alcătuiască planul de idei. Pot fi solicitate opiniile mai multor elevi în ceea ce priveşte formularea fiecărei idei, lăsând libertatea de a fi aleasă ideea preferată. Este bine ca pentru aceeaşi idee să se caute formulări diferite. În ora de compunere, după ce una sau două din ideile planului sunt dezvoltate sub conducerea învățătorului, celelalte vor fi redactate în mod liber de către elevi. După parcurgerea acestor etape pregătitoare, fără a considera că toți elevii sunt apți pentru alcătuirea unor texte libere, gradul lor de „libertate" poate fi sporit până vor ajunge să redacteze compuneri în care nota de originalitate, elementele de creație să fie din ce în ce mai evidente. În ceea ce priveşte locul compunerii libere în sistemul celorlalte feluri de compuneri, soluția cea mai bună este alternarea lor cu celelalte feluri de compuneri. Astfel, multe din elementele pregătitoare pentru acest gen de compuneri -privind atât conținutul cât şi tehnica elaborării- se realizează în ore speciale. Formarea capacității de a redacta o compunere liberă cere în mod necesar continuitate. Elevii trebuie să fie angajați permanent în activitatea de elaborare a unor texte libere.

Activitatea de elaborare a compunerilor are o certă influență asupra dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației şi gândirii lor creatoare. Pentru a asigura dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor prin compunere este necesar să considerăm compunerile drept un rezultat al efortului personal de gândire al elevilor. Acum se poate evalua rezultatul activității lor creatoare şi să folosim, în consecință, metodologia în vigoare spre a ajunge la rezultate cât mai fecunde în dezvoltarea imaginației şi a

puterii de abordare de către elevii ciclului primar a unor aspecte ale realității sau ale literaturii vârstei lor.

Gramatica, disciplină şcolară în ciclul primar

Cultivarea limbajului reprezintă una din cele mai de seamă sarcini ale ciclului primar şi ale şcolii în general. La clasele I- IV acest lucru se realizează în primul, rând la obiectul Limba română, celelalte discipline şcolare fiind antrenate de asemenea în învățarea corectă a limbii. Astfel, la clasa I, chiar dacă nu apar ore speciale de gramatică, elevii fac în mod practic-aplicativ exerciții de exprimare corectă, orală şi scrisă, la fiecare lecție de citire şi scriere, precum şi la cele de dezvoltare a vorbirii. Cu ajutorul exercițiilor variate de vorbire se amplifică, se precizează şi se activizează vocabularul elevilor. Aceştia învață să construiască propoziții şi să alcătuiască chiar mici compoziții, cultivându-şi astfel limbajul, fără a se face apel la cunoştințe-de gramatică. În această accepție trebuie înțeleasă şi realizată sarcina dezvoltării exprimării corecte a elevilor. Exprimarea elevilor se cultivă în toate împrejurările în care ei exersează actul vorbirii, indiferent că acest lucru se face la limba română, la istoric, geografie, cunoştințe despre natură sau la alt obiect de învățământ, întrucât pentru toate limbajul este un instrument de comunicare.

Disciplina în cadrul căreia elevii învață în mod sistematic un ansamblu de reguli elementare privitoare la „modificarea formelor cuvintelor şi la îmbinarea lor în propoziții" este gramatica. Prin studiul gramaticii elevii înțeleg logica limbii, bogăția ei şi se deprind să folosească în mod corect şi conştient, atât în vorbire cât şi in scriere, un vocabular adecvat, o exprimare corectă. Studiind gramatica, elevii reuşesc să înțeleagă mai bine gândurile altora şi să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoştințe. Activitatea de învățare a cunoştințelor de limbă asigură în acelaşi timp cultivarea „zestrei" lingvistice a copiilor şi contribuie la stimularea proceselor de cunoaştere, a gândirii abstracte în mod deosebit. Astfel în studiul limbii la ciclul primar se disting două etape care se succed, dar care merg şi concomitent. În prima etapă, elevii operează cu noțiunile gramaticale fără să le numească şi fără să le definească; aşa se petrec lucrurile în clasele I şi a II-a. În această etapă, elevii sunt familiarizați

cu unele cunoştinţe simple de limbă pe cale *oral-practică,* prin exerciţiile de limbă, de exprimare pe care le fac în special la citire, la scriere, la dezvoltarea vorbirii, iar în clasa a I-a în orele special destinate acestui scop. În cea de-a doua etapă, elevii îşi însuşesc în mod ştiinţific noţiuni de limbă prin reguli şi definiţii. În acest scop se face apel şi la „experienţa lingvistică" dobândită în etapa oral-practică, pe baza căreia elevii învaţă unele-reguli şi definiţii gramaticale.

O particularitate esenţială a învăţării noţiunilor de limbă o constituie reluarea, pe un plan superior a celor învăţate anterior, fie că acest lucru s-a făcut pe cale oral-practică sau prin reguli şi definiţii de gramatică. Acest sistem de repartizare a volumului de cunoştinţe în programa şcolară, precum şi de învăţare a gramaticii se numeşte *concentric.* Potrivit sistemului concentric, elevii îşi însuşesc noţiunile gramaticale şi îşi dezvoltă capacitatea de a se exprima corect, oral şi scris, în mod gradat, adăugând mereu, la ceea ce cunosc, noi elemente de limbă. Astfel, încă din clasa I, elevii învaţă despre propoziţie pe cale oral-practică, fără definiţie, pentru ca în clasa a II-a s-o şi definească, iar prin aplicaţii practice să cunoască şi unele norme de ortografie şi punctuaţie (scrierea cu majusculă, folosirea punctului şi a celorlalte semne de punctuaţie). Aceste exerciţii pregătesc elevii pentru învăţarea, în clasele a IlI-a şi a IV-a, a felurilor propoziţiilor (după alcătuirea lor), precum şi a părţilor principale ale propoziţiei (în clasa a III-a) şi a părţilor secundare (în clasa a IV-a). În acelaşi mod concentric se parcurge drumul învăţării fiecărei noţiuni gramaticale. Elevii învaţă şi folosesc în vorbire cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii încă din clasa I şi construiesc propoziţii cu ajutorul acestor cuvinte, pentru ca în clasa a III-a să înveţe că aceste „părţi ale vorbirii" se numesc substantive. Elevii învaţă încă din clasele I şi a II-a că aceste cuvinte pot denumi o singură fiinţă, un singur grup, lucru sau un singur fenomen al naturii, pentru ca în clasa a III-a să înveţe despre numărul substantivelor, iar în clasa a IV-a să adauge şi noţiunea de gen al substantivelor. În clasele ciclului gimnazial elevii vor învăţa şi declinarea, firește, pornind de la ceea ce ei cunosc despre substantiv încă din ciclul primar.

În acelaşi mod se reiau, pe un plan superior, toate cunoştinţele gramaticale, atât cele de sintaxă cât şi cele de morfologie. Caracterul abstract al noţiunilor de limbă împiedică formarea lor completă la

vârsta şcolarului mic. Sistemul concentric de învățare a gramaticii corespunde, aşa cum s-a constatat, particularităților psihologice ale copiilor de vârstă şcolară mică, precum şi caracteristicilor ştiinței limbii. El determină un mod specific de organizare şi desfăşurare a întregii activități de predare-învățare a gramaticii.

Noțiunile de gramatică se învață în procesul exprimării, deci prin mijlocirea limbii, iar odată învățate, noțiunile de limbă devin un instrument valoros în dezvoltarea vorbirii corecte a elevilor. Cunoştințele teoretice de limbă sunt înțelese şi asimilate temeinic numai atunci când devin operante, adică sunt folosite în practica exprimării, producându-şi astfel efectul. În acest mod ele au rolul de a controla, dirija şi regla exprimarea*;* ele reprezintă argumentul ştiințific în motivarea sau susținerea unei forme concrete, practice de exprimare. Prin urmare, gramatica nu se învață ca un scop în sine, pentru că ea nu este un studiu închis, arid, formal, stereotip, rupt de realitate, străin de limba vie românească, atât de savuroasă şi plină de culoare.

Conform sistemului concentric al predării-învățării gramaticii, încă din prima etapă a acestui proces, când nu se face apel la reguli şi definiții sau când acestea se dau parțial, cunoştințele de limbă dobândite de elevi trebuie să fie *corecte,* chiar dacă ele rămân la nivelul oral-practic. Orientarea greşită a elevilor în studiul limbii în această etapă are urmări negative pentru învățarea corectă a noțiunilor teoretice de limbă şi de aceea trebuie evitată. Ceea ce se adaugă de la o etapă la alta, de la o clasă la alta sunt elementele definitorii ale unor noțiuni, precum şi unele categorii gramaticale noi. Astfel, aşa cum s-a văzut, dacă în clasa a IlI-a cunoştințele despre substantiv se mărginesc la definiție (parte de vorbire care arată nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii) la felul şi numărul substantivelor, în clasa a IV-a sfera cunoştințelor despre această parte de vorbire se lărgeşte şi prin categoria de gen. Acelaşi lucru şi în cadrul adjectivului, care determină substantivul. Tot aşa se procedează şi cu celelalte părți de vorbire, ca şi cu noțiunile de sintaxă.

Sistemul concentric de dispunere a materiei de gramatică în programa şcolară are unele consecințe practice, de ordin metodic. Astfel, în numeroase cazuri, învățarea unor cunoştințe noi se poate asigura pe baza regulilor şi a definițiilor gramaticale cunoscute. În asemenea situații, drumul spre noile noțiuni gramaticale se poate face

pornindu-se de la o generalizare, adică de la o regulă sau definiție cunoscută de elevi, chiar dacă acestea nu sunt complete. Deci este vorba de *calea deductivă,* de la general la particular. Deşi drumul cu cel mai mare randament din punctul de vedere al solicitării capacităților intelectuale îl constituie cel inductiv, de la cazuri particulare la generalizări, sistemul concentric al studiului gramaticii ne pune în situația de a recurge şi la calea deductivă, care în acest caz devine mai productivă, conducând elevii mai direct spre dobândirea unor noi cunoştințe şi angajându-i mai activ în acest demers.

Astfel, revenind la substantiv, care se învață cu definiții la clasele a III-a şi a IV-a, la lecția respectivă de la clasa a IV-a se poate porni de la definiția dată în clasa precedentă. După aceasta pot fi efectuate exerciții de recunoaştere a substantivelor, stabilindu-se pentru fiecare ce anume denumesc, respectiv ființe, lucruri, fenomene ale naturii. În textele din care se identifică substantivele pot fi introduse şi cuvinte- părți de vorbire - care denumesc stări sufleteşti, însuşiri şi acțiuni. Prin analogie cu celelalte substantive cunoscute dinainte, elevii sunt conduşi să observe că şi aceste cuvinte sunt *părți de vorbire* care denumesc ceva. Mai rămâne de stabilit că ele arată stări sufleteşti, însuşiri, acțiuni şi fiindcă *denumesc* ceva sunt tot substantive. Astfel, se marchează elementele noi. În continuare se fac exerciții de recunoaştere a acestor substantive, iar elevii vor fi solicitați să dea ei înşişi exemple de substantive care denumesc stări sufleteşti, însuşiri, acțiuni. În exemplul la care ne referim este important ca elevii să înțeleagă că aceste părți de vorbire *denumesc* ceva şi de aceea sunt substantive. Acest lucru se poate face cel mai bine prin comparație cu alte cuvinte înrudite, dar care arată o însuşire (nu denumesc însuşirea) sau o acțiune săvârşită de cineva (nu denumesc acțiunea). Bunăoară, în formularea albul *zăpezii* — primul cuvânt denumeşte culoarea (însuşirea) zăpezii şi este deci substantiv, în timp ce spunând *zăpadă* albă, această parte de vorbire arată altceva (o însuşire). De asemenea, în exemplele: *Şcolarul* merge şi Mersul *lui e drept,* merge arată o acțiune, în timp ce mersul denumeşte această acțiune şi, ca atare, este substantiv.

Tot aşa se poate proceda şi la învățarea altor noțiuni gramaticale. De exemplu, în cazul adjectivului, care se predă la clasa a IlI-a, cu definiție, lecția respectivă trebuie să țină seama de faptul că elevii au

învățat despre cuvinte- părți de vorbire- care arată însuşiri ale fiinţelor, lucrurilor şi ale fenomenelor naturii. De fapt ei au deja, în mod practic, notele esențiale care definesc adjectivul, aşa încât în lecția respectivă se poate porni de la aceste elemente care au o oarecare notă de generalizare. Calea deductivă este însă şi mai pregnantă atunci când, după stabilirea definiției adjectivului, se fac exerciții de recunoaştere a acestei părți de vorbire, care determină un substantiv. De data aceasta, deosebirile între cuvinte care *denumesc* însuşiri şi cele care *arată* însuşiri sunt evidente şi mai uşor de sesizat. Exercițiile aplicative cu privire la adjective e bine să urmărească mai ales rolul acestei părți de vorbire în exprimare. Aceasta nu se realizează prin exerciții de recunoaştere cât, în special, prin construcții de limbă, în care elevii introduc cuvinte care arată însuşiri.

Exemplele care ilustrează posibilitatea de a folosi, în unele cazuri, calea deductivă în învățarea unor cunoştințe de gramatică sunt multiple şi ele pot fi luate şi din sintaxă. Astfel, în predarea, învățarea părților secundare ale propoziției, la clasa a IV-a se poate porni de la faptul că elevii cunosc încă din clasa a II-a propoziția dezvoltată, ei ştiu că aceasta mai are, pe lângă subiect şi predicat, şi *alte părți* care determină fie un substantiv (atribut), fie un verb (complement). Lecțiile despre atribut şi complement permit să se pornească de la unele generalizări cunoscute despre propoziția dezvoltată şi despre acele *alte părți* ale propoziției care duc la alcătuirea propoziției dezvoltate.

Un asemenea mod de lucru permite ca noile cunoştințe de limbă să fie dobândite prin efort propriu, urmându-se o cale care asigură înțelegerea lor deplină.

În situația când se poate opera de la început cu unele definiții cunoscute, materialul de limbă ce se foloseşte, chiar dacă este absolut necesar în parcurgerea drumului spre noile cunoştințe, poate fi mai restrâns. El trebuie selecționat cu grijă, pentru a oferi posibilitatea ca, pe baza operațiilor de gândire, să fie dezvăluite noile note care definesc noțiunea gramaticală respectivă.

O pondere deosebită o au în aceste lecții exercițiile gramaticale prin care elevii aplică în practica exprimării cunoştințele de limbă. Pe această cale, noile cunoştințe devin durabile şi operative, ajungând cu

adevărat elevii în formarea capacității de a vorbi corect limba română.

Particularități ale formării noțiunilor gramaticale la elevii din ciclul primar

Spre deosebire de noțiunile din alte domenii ale realității, noțiunile gramaticale au un specific aparte, care determină şi anumite particularități ale procesului de formare a lor. Operațiile de gândire care sunt implicate în procesul formării noțiunilor gramaticale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea) au şi ele un specific deosebit. De aceea, însuşirea noțiunilor gramaticale de către elevi reprezintă un proces complex

Gramatica studiază elementele constitutive ale limbii, regulile privitoare Ia modificarea formelor cuvintelor şi la îmbinarea lor în propoziții. Elementele de bază cu care operează gramatica sunt cuvintele, care ele însele sunt abstracțiuni, generalizări. Cuvinte cum sunt *om, pisică, masă* denumesc, fiecare, obiecte cu anumite caracteristici, cu însuşiri esențiale, generale, constituind astfel nişte generalizări, în gramatică însă, *om, pisică, masă* sunt substantive, adică fac parte din totalitatea cuvintelor ce aparțin unei părți de vorbire caracterizată prin aceea că denumeşte obiecte, schimbându-se după număr, caz, după faptul că primeşte articol etc. Ca atare, abstractizarea şi generalizarea în gramatică apar ca o treaptă superioară față de abstractizarea şi generalizarea cu care se realizează însuşi înțelesul cuvintelor. Se poate spune că noțiunile gramaticale reprezintă abstracti-zări ale altor abstractizări. Substantivele, după cum se ştie, sunt abstractizări ale unei anumite categorii de cuvinte, care - ele însele - sunt abstractizări.

Tocmai din aceste particularități ale noțiunilor gramaticale decurg şi dificultățile inerente legate de procesul însuşirii lor mai ales de către şcolarii mici. De aceea e necesar să se țină seama de anumite cerințe general valabile în formarea noțiunilor gramaticale.

O primă cerință care decurge din specificul noțiunilor gramaticale este aceea că materialul concret, intuitiv, de la care se porneşte în învățarea unei noțiuni gramaticale trebuie să fie cuvântul, textul, şi nu obiecte, imagini ilustrative, care orientează copilul spre gândirea

concretă. Elevii trebuie orientați să opereze în studiul gramatical nu numai cu conținutul noțional al cuvântului, ci şi cu cuvântul privit din punctul de vedere al structurii morfologice şi al raporturilor în care se află cu celelalte cuvinte din propoziție. Este vorba de distincția ce trebuie făcută între cunoaşterea laturii semantice a cuvântului, care vizează sensul acestuia, şi cunoaşterea caracteristicilor lui gramaticale. Chiar din primele clase elevii sunt îndrumați să intuiască existența materială a cuvântului, căruia îi analizează silabele, sunetele şi reprezentarea grafică. De asemenea, studiind părțile de vorbire şi unele categorii morfologice, elevii ciclului primar fac legătura dintre forma cuvântului şi sensurile gramaticale pe care i le conferă modificările aduse de acestea în cursul comunicării.

Caracterul generalizator al noțiunilor gramaticale cere ca şi materialele intuitive auxiliare, ce se folosesc la lecțiile de gramatică de la clasele primare, să țină cont de această caracteristică. Astfel, pot fi întocmite diferite scheme, tabele, liste ortografice ş.a. cu ajutorul cărora se pot ilustra grafic raporturile ce se stabilesc între cuvintele unei propoziții sau sinteza cunoştințelor esențiale dintr-un capitol. Aceste mijloace auxiliare nu pot însă înlocui cuvintele, textele care oferă principalul material pe baza căruia se face studiul noțiunilor gramaticale. Drumul pe care-1 parcurg elevii de la materialul de limbă până la elaborarea definițiilor gramaticale este foarte dificil şi implică angajarea unui susținut efort de gândire din partea elevilor. Etapa cea mai importantă în acest proces este aceea în care, pe baza cercetării materialului lingvistic cu ajutorul operațiilor de gândire, elevii sunt conduşi să elaboreze o definiție gramaticală. Caracterul conştient al înțelegerii noii definiții este asigurat de măsura în care elevii participă efectiv la elaborarea acesteia, astfel încât formularea ei să constituie o consecință firească a eforturilor pe care elevii le fac sub conducerea învățătorului, pe baza operațiilor de gândire. În activitatea de gândire pe care o întreprinde fiecare elev este important să se facă apel la analiză şi sinteză, la comparație, la abstractizare şi generalizare. Mai mult chiar decât în alte domenii, o definiție gramaticală memorată mecanic se uită foarte uşor şi nu are nici o valoare operațională.

În procesul de elaborare a unei definiții gramaticale, operațiile de gândire au un specific deosebit, determinat de materialul lingvistic cu care se lucrează, de noțiunile anterior însuşite. Pentru a ilustra acest

specific ne vom referi la unele exemple concrete, care se întâlnesc la ciclul primar.

Iată, spre exemplu, cum se poate face apel la operațiile de gândire în elaborarea definiției subiectului (clasa a III-a). Prima grijă o constituie alegerea sau alcătuirea unui text corespunzător format din mai multe propoziții, cu situații variate în care poate apărea subiectul (în poziții diferite, exprimat prin substantive diferite- nume de ființe, de lucruri etc). Aceste situații variate permit comparații între diferitele cazuri luate separat şi, mai ales, asigură o abstractizare riguroasă, adică o desprindere exactă a ceea ce este esențial în fiecare propoziție cu privire la subiect.

Procesul de elaborare a definiției subiectului începe cu *analiza* fiecărui exemplu de propoziție în parte. După cum se ştie din psihologie, *abstractizarea* este operația gândirii prin care se desprind notele sau însuşirile esențiale din fiecare caz particular în parte. Cu privire la subiect, a cărui definiție ne interesează, nota esențială este faptul că în fiecare propoziție analizată există o parte (de propoziție) care arată despre cine se vorbeşte, despre cine se comunică ceva. Deci, făcând abstractizarea, înseamnă a sublinia că o anumită parte a propoziției arată despre cine se vorbeşte în acea propoziție. Pentru ca abstractizarea să fie cât mai clară şi pentru a nu apărea confuzii în mintea elevilor, se iau în considerare şi unele note neesențiale, cum sunt poziția în propoziție, locul pe căre-1 ocupă în raport cu predicatul şi prin ce cuvânt e exprimată partea respectivă a propoziției. De aceste însuşiri se face abstracție. Esențial rămâne faptul că acea parte pe care am desprins-o din propoziție arată despre cine se vorbeşte în propoziția respectivă.

Desprinderea notei esențiale a subiectului în fiecare propoziție care conduce spre formularea definiției este întărită dacă se face apel şi la *comparație,* operație a gândirii prin care -în cazul nostru- se stabilesc asemănări şi deosebiri între fiecare din exemplele (propozițiile) analizate. Elevii vor fi conduşi să compare această parte a propoziției, aşa cum o întâlnesc în propoziția analizată, cu cazurile similare din celelalte propoziții pentru ca pe această bază (prin comparație) să poată desprinde ceea ce este esențial de ceea ce este neesențial. Ei vor fi orientați să înțeleagă că însuşirile neesențiale, faptul că partea respectivă a propoziției se află într-o anumită poziție după sau înaintea

predicatului sau că e exprimată printr-un anumit cuvânt, nu-i schimbă cu nimic însuşirea esenţială a acestei părţi de propoziţie, de a arăta despre cine se vorbeşte în propoziţie.

După ce elevii au fost conduşi astfel încât pe baza operaţiilor de gândire să înţeleagă că în fiecare din propoziţiile analizate există o parte care arată despre cine se vorbeşte, făcând mereu abstracţie de notele neesenţiale, nu va fi deloc greu ca prin *generalizare* să se formuleze definiţia. Generalizarea este o operaţie mintală prin care se reunesc notele esenţiale comune din mai multe cazuri particulare. Din unirea în minte a acestor note esenţiale rezultă însăşi definiţia subiectului pus în discuţie.

În condiţiile în care elevii sunt puşi să facă apel la operaţiile de gândire, elaborarea definiţiei subiectului constituie rezultatul eforturilor de gândire, al unei activităţi proprii de cunoaştere, chiar de investigare şi, ca urmare, ea este înţeleasă şi devine durabilă.

În acest fel poate fi parcurs şi drumul spre elaborarea altor reguli şi definiţii gramaticale. Ceea ce apare ca fiind deosebite sunt în primul rând notele esenţiale cu privire la fiecare noţiune, care se compară mereu cu cele neesenţiale. Astfel abstractizarea şi comparaţia reprezintă operaţii de gândire fără care nu poate fi concepută înţelegerea corectă a regulilor şi definiţiilor gramaticale.

Noţiunile gramaticale se însuşesc în mod temeinic pe baza înţelegerii legăturii dintre ele. O noţiune gramaticală nu poate fi înţeleasă dacă e luată izolat,, dacă e ruptă de un anumit context în care se află. De exemplu, definiţia subiectului ca parte de propoziţie nu poate fi însuşită decât prin înţelegerea predicatului, care, de asemenea, este înţeles corect numai după ce e corelat cu subiectul. Aceasta este valabil şi pentru alte noţiuni gramaticale.

O formă în care se realizează, sub aspect metodic, legătura dintre diversele noţiuni gramaticale este folosirea întrebărilor, ca auxiliare in determinarea modalităţii de aflare a unei noţiuni gramaticale. Deseori acestor auxiliare Ii se acordă un rol exagerat de mare, chiar hotărâtor din acest punct de vedere. Greşeala, în aceste cazuri, este evidentă. A absolutiza rolul întrebărilor înseamnă a abate elevii de la înţelegerea a ceea ce este esenţial si a-i orienta spre o învăţare mecanică. Referindu-ne, de exemplu, la faptul că o anumită parte de propoziţie este subiect, elevii trebuie să înţeleagă că aceasta se datoreşte nu faptului că ea

răspunde la întrebarea *cine ?* (sau *ce* ?), cum se mai obişnuieşte, ci pentru că (rămânând la definiția ce se dă în clasa a IlI-a) arată despre cine se vorbeşte în propoziție. Altfel, deseori ei vor confunda subiectul cu complementul direct. Dacă ar fi să ne referim la predicat, este şi mai evident că înțelegerea acestei părți de propoziție se aprofundează nu atât pe baza folosirii cunoscutelor întrebări, cât mai ales pe baza înțelegerii faptului că, în propoziție, această parte arată, în ultimă instanță, *ce se spune despre subiect.*

Uneori se face apel în mod forțat Ia întrebări şi pentru determinarea anumitor părți de vorbire. Astfel pentru adjectiv se recurge la întrebări cum sunt: *care ?, ce fel ?,* comune cu ale atributului. Şi în cazul adjectivului, pe baza operațiilor de gândire, elevii trebuie să ajungă la constatarea că această parte de vorbire exprimă însuşiri foarte variate ale ființelor, lucrurilor, fenomenelor naturii, că este un însoțitor al substantivului- numele obiectului respectiv pe care-1 determină. înțelegerea corectă a adjectivului nu poate fi asigurată fără legarea lui de substantivul pe care-1 determină, chiar dacă poziția lui față de substantiv e diferită (după substantiv, înaintea acestuia sau chiar despărțit prin alte cuvinte).

De aceea se cere şi în acest caz desprinderea notelor esențiale care definesc adjectivul ca parte de vorbire inseparabilă de substantiv. Altfel, cum s-a mai arătat, elevii îl vor confunda, cel mai adesea, cu adverbul.

La clasa a IV-a corelația dintre diferitele noțiuni gramaticale se cere subliniată în special când se învață părțile secundare ale propoziției, atributul şi complementul.

Nu trebuie înțeles că în învățarea unor noțiuni gramaticale excludem întrebările. Utilitatea lor este evidentă, dar ele rămân nişte auxiliare la care se recurge în ultimă instanță. Esențialul în învățarea noțiunilor gramaticale îl constituie exersarea capacităților lor intelectuale, înțelegerea legăturilor existente intre aceste noțiuni. Gramatica se învață în însuşi procesul exprimării, ci dală cu aplicarea în practică a cunoştințelor pe care şi le însuşesc elevii. Numai astfel ceea ce au învățat ei la această disciplină îşi găseşte adevărata finalitate.

De aceea, urmarea firească a elaborării unor reguli sau definiții gramaticale este aplicarea lor la alte exemple, la alte cazuri. Prin

exerciţii aplicative elevii înţeleg însuşi sensul regulilor şi noţiunilor gramaticale pe care le-au învăţat, îşi vor da seama de utilizarea lor şi, ca urmare, vor face apel la ele ori de câte ori au nevoie pentru a fi siguri de corectitudinea exprimării. Regulile şi definiţiile gramaticale înţelese corect şi aplicate în practica exprimării devin astfel instrumente de autoreglare, de autocontrol şi nu se uită cel care le foloseşte simte utilitatea şi necesitatea lor.

Obişnuirea elevilor cu aplicarea teoriei gramaticale în practica exprimării se Realizează treptat, prin exerciţii zilnice ele limbă. Pentru aceasta se cere cultivarea la elevi a unei atitudini conştiente fată de fiecare regulă sau definiţie învăţată, făcându-i conştienţi de valoarea practică a acestora. Prin exerciţiile aplicative elevii vor fi îndrumaţi să justifice, cu ajutorul celor învăţate, soluţiile gramaticale pe care le-au folosit. Dacă la început această justificare se menţine la nivel de explicaţii, prin verbalizare şi prin exerciţii se interiorizează, devine mintală şi în cele din urmă elevii vor putea aplica cele învăţate la gramatică în mod automat. Ei vor reactualiza în minte reguli sau definiţii doar când se află în faţa unor dificultăţi deosebite.

Consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor de gramatică

Cunoştinţele de gramatică se însuşesc în modul cel mai temeinic în procesul aplicării lor în practica exprimării. Mai mult decât în alte domenii ale realităţii, noţiunile gramaticale, datorită gradului lor ridicat de abstractizare şi generalizare, nu pot fi înţelese dacă nu sunt folosite în exprimarea curentă.

În practica şcolară există moduri diferite de aplicare a cunoştinţelor de gramatică în vederea consolidării lor. Astfel, la terminarea unui capitol mai important, la sfârşitul trimestrului sau al anului şcolar, se organizează frecvent lecţii speciale de repetare care au ca sarcină didactică dominantă consolidarea cunoştinţelor dobândite de elevi.

Prima problemă care trebuie rezolvată corect cu privire la lecţiile de repetare o constituie stabilirea materialelor de repetat. Când se repetă periodic unele capitole, materialul se va referi, desigur, la principalele cunoştinţe dobândite de-a lungul unui anumit număr de

lecții. Pentru lecțiile de repetare finală, materialul care se repetă se alege cu discernământ, adeseori pe grupe ele capitole.

Eficiența consolidării cunoştinţelor de gramatică prin lecții speciale de repetare este determinată în cea mai mare parte de însăşi concepția didactică ce stă la baza organizării şi desfăşurării fiecărei lecţii de repetare. Ca structură, lecția de repetare este cât se poate de simplă: organizarea clasei pentru lecție, anunțarea subiectului şi a scopului lecției (dacă acest lucru nu s-a făcut chiar în ora precedentă de gramatică), repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor, ca şi tema pentru noua lecție de repetare (în cazul lecțiilor de repetare finală).

Modalitățile cunoscute prin care se realizează etapa principală a lecției de repetare pot fi diferite. Foarte frecvent, fixarea şi consolidarea cunoştinţelor de gramatică se fac pe baza reproducerii, într-o formă sistematică, a noțiunilor şi categoriilor gramaticale învățate, însoțite de exemplificările corespunzătoare. În acest scop se întocmesc tablouri sinoptice cu ajutorul cărora elevii sunt conduşi să-şi consolideze şi să-şi fixeze principalele noțiuni gramaticale. Însă folosirea exclusivă a acestui mod de a face consolidarea cunoştinţelor de gramatică împinge elevii spre o memorare mecanică, rupând învățarea teoriei gramaticii de caracterul ei operațional. Chiar fără a renunța la un anumit suport teoretic, asigurat de repetarea regulilor şi a definițiilor gramaticale, acestea se fixează şi se consolidează cel mai bine prin aplicarea în practica exprimării corecte. În acest context, un rol important îl au diversele exerciții gramaticale, care sunt cu adevărat productive în asemenea tip de lecție. Condiția principală a folosirii acestor exerciții este ca elevii să participe efectiv la activitate, depunând un efort de gândire. În acest scop, diversele exerciții selectate de învățător trebuie să fie formulate în aşa fel încât să răspundă sarcinii de a asigura consolidarea cunoştinţelor de gramatică prin aplicarea lor în practica vorbirii. Nu cantitatea de exerciții este hotărâtoare, ci măsura în care ele solicită efortul intelectual al elevilor, prin felul cum sunt formulate.

Exercițiul ca metodă de învățământ reprezintă calea prin care, pe baza repetării sistematice a unei activităţi intelectuale, se dobândesc deprinderi. În acest sens, exercițiile de gramatică vizează formarea deprinderilor de exprimare corectă. Eficiența exercițiilor este asigurată prin stabilirea unei permanente legături între cunoştinţele de gramatică

şi aplicaţiile lor practice, prin introducerea în fiecare exerciţiu a unor noţiuni teoretice care astfel ajung în practica exprimării curente.

Cea mai frecventă formă de consolidare a cunoştinţelor de gramatică o constituie *analiza gramaticală.* Ea este o operaţie de identificare şi caracterizare a elementelor de limbă. În analiza gramaticală, materialul de limbă supus cercetării este textul, propoziţia, cuvântul. Analiza gramaticală este o operaţie de *recunoaştere* şi uneori de caracterizare a unor fapte de limbă învăţate. Ea se face în mod obişnuit pe texte, uneori mai ample, alte ori mai restrânse. Nu se recomandă, în schimb,analiza şi pe cuvinte izolate, desprinse din context.

O primă sarcină în folosirea analizei gramaticale este alegerea textelor, recomandabilă fiind selectarea lor din opere literare cunoscute de elevi. Un moment pregătitor este cel dinainte de analiza faptelor de limbă, când elevii trebuie să recunoască textul, proveniența lui, autorul şi să înţeleagă conţinutul, sensul tuturor cuvintelor. De asemenea, se urmăreşte şi valorificarea conţinutului educativ al textului respectiv. Totodată, textul ales trebuie să răspundă problemelor gramaticale care pot fi înţelese şi rezolvate corect. Astfel, dacă se fixează prin recapitulare, de exemplu, verbul sau predicatul, este bine să se facă apel la texte literare narative, de acţiune, astfel ca textul să cuprindă cât mai multe şi mai variate forme ale fenomenului gramatical urmărit. Atunci când textul selectat dintr-o creaţie literară nu satisface pe deplin din acest punct de vedere, este recomandabil să fie modificat în funcţie de nevoile analizei, fie prin completare, fie prin reducere, făcându-l mai accesibil. De cele mai multe ori, este mai bine să se procedeze aşa decât să se improvizeze texte ad-hoc, care în unele situaţii, însă, pot oferi toate faptele de limbă de care e nevoie, dacă învăţătorul are îndemânarea să le concentreze conform scopului urmărit.

Aşadar, analizele gramaticale se fac din punctul de vedere al faptelor de limbă (morfologic, sintactic, fonetic, vocabular). În ceea ce priveşte conţinutul lor, ele pot fi: *parţiale,* dacă se are în vedere, de exemplu, o singură parte de vorbire sau chiar o singură categorie gramaticală nou studiată, şi *complete,* când se cercetează toate cunoştinţele de limbă studiate până în acel moment în clasele primare. Desigur că analiza impune aducerea unor argumente care să susţină

constatarea făcută, cu alte cuvinte, elevii trebuie să motiveze fiecare afirmație, ca dovadă a înțelegerii fenomenului gramatical.

Pentru însuşirea corectă a tehnicii de lucru cu faptele de limbă dintr-un text, elevii trebuie să efectueze analiza într-o ordine logică, de la general la particular, adică să indice mai întâi caracteristicile generale ale părții de vorbire sau de propoziție şi, apoi, pe cele particulare. Pentru aceasta li se pot da elevilor capete de tabele în care ei să-şi încadreze răspunsurile la analiză, deprinzându-i astfel cu o anumită ordine în stabilirea caracteristicilor aflate. Deşi utilă, analiza gramaticală prezintă şi unele limite când se face abuz de ea, în special la lecțiile de repetare. Practica didactică dovedeşte că ea poate să devină în cele din urmă plictisitoare pentru elevi, dacă se foloseşte în exces. De aceea, fără a neglija analiza gramaticală, ea trebuie folosită cu discernământ, acordând o pondere sporită acelor forme de activitate care au un caracter creator şi care obligă elevii să opereze în construcții libere cu faptele de limbă, stimulându-le ingeniozitatea şi fixându-le cunoştințele în domeniu.

Ca atare, exercițiile gramaticale sunt folosite în funcție de scopurile urmărite, după gradul de independență a elevilor în efectuarea lor, după forma orală sau scrisă. De asemenea, ele mai pot fi clasificate şi după tema pe care o rezolvă: de vocabular, fonetice, morfologice, sintactice. Clasificarea exercițiilor gramaticale subliniază diversitatea lor, căci în practica şcolară, ele se folosesc de obicei în forme complexe şi în mod combinat, urmărindu-se şi o creştere treptată a gradului lor de dificultate, de care învățătorul trebuie să țină seama.

După elaborarea definițiilor gramaticale, unul dintre cele mai recomandate exerciții este cel de *recunoaştere* a elementelor de limbă învățate în lecția respectivă. Elevii sunt puşi să recunoască pe un text nou, în alte structuri de limbă decât cele pe baza cărora au învățat, noile noțiuni. Cu prilejul efectuării exercițiilor de recunoaştere, elevii constată că cele învățate nu sunt simple cazuri izolate, ci au o largă aplicativitate în practica exprimării. Exercițiile de recunoaştere solicită în mai mică măsură participarea efortului creator al elevilor, ele urmărind să stabilească starea, existența unui adevăr cunoscut, care n-a ajuns încă la un nivel ridicat de înțelegere pentru elevi. Există totuşi posibilități de a le spori valoarea formativă, transformându-le în exerciții de *modificare.* Astfel, se cere elevilor schimbarea formei unor

cuvinte: alegeți din textul indicat cuvintele care denumesc o ființă, un lucru şi modificați-le să arate mai multe ființe, mai multe lucruri; modificați forma verbelor aflate la timpul trecut astfel ca să arate o acțiune ce se petrece în momentul vorbirii; transformați propozițiile astfel ca la sfârşitul lor să se pună semnul întrebării etc.

În exercițiile de modificare elevii intervin în texte, transformând fapte de limbă. Iată altă variantă a acestor exerciții:

La clasa a IlI-a se dau următoarele cuvinte: *munți, băieți, harnici, muncitori,bulgări, leneşi, lupi, cuminți.* Se stabilesc sarcinile:

- grupați cuvintele pe părți de vorbire;
- adăugați fiecărui cuvânt o silabă; ce modificări au apărut ?

Exercițiile de modificare pot lua forme variate, solicitând, de exemplu, să „adapteze" unele cuvinte la context (acordul adjectivului cu substantivul, acordul predicatului cu subiectul etc), să modifice forma unor cuvinte (*brazi înalți - înalții brazi; elevi harnici -harnicii elevi).*

O variantă a exercițiilor de modificare sunt cele de *completare,* în care -de exemplu- într-un text se omit cuvinte sau silabe din unele cuvinte, pe care elevii le vor completa.

Exercițiile de *exemplificare* constau din concretizarea unor reguli gramaticale învățate, a unor norme de ortografie şi punctuație. Exemplificarea poate fi liberă, fără repere sau cu repere date. Iată un exercițiu de exemplificare liberă. Se cere elevilor să formuleze propoziții simple cu predicate exprimate prin:

a) verb şi adjectiv, folosind şi liniuța de unire *(clasa-i curată; elevu-i atent) ;*

b) prin verb şi substantiv, folosind şi liniuța de unire *(merele-s fructe).* La exemplificarea condiționată de *repere* se dau, de exemplu, drept asemenea repere : *ia, i-a, la, l-a* şi se cere alcătuirea de propoziții.

O altă variantă a exercițiilor de exemplificare o constituie *exemplificarea prin analogie.* Elevii sunt solicitați să efectueze exerciții asemănătoare cu cele realizate anterior. Un mod de a exemplifica prin analogie este *lista deschisă:* capul de listă e modelul propus, iar elevul adaugă modelului un număr de cazuri concrete, alcătuind lista propriu-zisă. Lucrarea *Ortografia în şcoală* recomandă un exemplu de listă deschisă: *s-o văd* (să o văd); *mi-aruncă* (îmi aruncă); *bine-ai venit* (bine ai venit); *trece-acum* (trece acum).

Sarcini:

a) de explicat situațiile în care e folosită liniuța de unire în exemplele date şi

b) de adăugat câteva cazuri la fiecare coloană, după modelul dat.

În exercițiile arătate până aici, sarcinile de creație sunt mai mult presupuse, fără a fi formulate direct. Există şi exerciții cu caracter vădit *creator,* de o mare diversitate, în care se dau în mod gradat sarcini de creație. Iată câteva asemenea exerciții, de la cele mai simple până la cele cu un ridicat nivel de creație: Dați exemple alcătuite din două cuvinte, astfel ca unul dintre ele să răspundă la întrebarea *ce face ?* sau *ce se spune despre ?,* Dați exemple de propoziții în care subiectul să fie substantiv şi să arate un singur lucru, iar predicatul să fie pe locul al doilea. Formați o propoziție dezvoltată. Subiectul să fie exprimat prin substantiv propriu, la numărul plural, iar predicatul să se afle pe locul doi. După predicat adăugați o parte secundară exprimată prin adjectiv.

Asemenea exerciții de creație pot fi completate de alte exerciții cu evidentă valoare formativă. Iată un exemplu în care se cere elevilor să alcătuiască ei înşişi exerciții creatoare: Formulați o problemă gramaticală pentru colegii voştri, precizând: felul propoziției; prin ce să fie exprimat subiectul; prin ce să fie exprimat predicatul; prin ce părți secundare urmează să se dezvolte propoziția.

Foarte interesante, chiar captivante pentru copii sunt şi *povestirile gramaticale,* variante ale exercițiilor de mai sus. Iată o asemenea *povestire* pentru clasa a IV-a: „O şcolăriță a cerut unor colege să-i spună o propoziție simplă. Subiectul să fie substantiv comun, numărul singular, genul masculin. Predicatul să se afle la începutul propoziției. Fetițele s-au gândit şi au răspuns astfel: 1. Caisul bunicului înfloreşte. 2. Caisul înfloreşte. 3. Caisul cel mare al bunicului înfloreşte. 4. Caisul bunicului înfloreşte în aprilie. 5. Înfloreşte caisul. Care propoziție îndeplineşte toate cerințele ? De ce ? Spuneți ce s-a greşit în celelalte exemple".

O formă aparte a exercițiilor cu un mare caracter creator este *compunerea gramaticală.* În fapt, acest tip de exerciții realizează o sinteză a celorlalte exerciții, pentru că în conținutul lor se introduc cerințe diferite, ceea ce duce, în cele din urmă, la alcătuirea unui text

închegat în jurul unui subiect, dând elevilor posibilitatea să-şi dovedească gradul de însuşire a noţiunilor gramaticale, introduse în sistemul mai larg al cunoştinţelor asimilate. Condiţia principală este ca subiectul compunerii să ceară în mod firesc întrebuinţarea unor forme gramaticale dinainte stabilite. De exemplu, după ce au învăţat substantivele proprii, se poate cere elevilor să alcătuiască şi o compunere gramaticală cu subiecte care să determine folosirea unor nume proprii. Acelaşi lucru se poate face după învăţarea adjectivului, cerând elevilor să alcătuiască o compunere în care să folosească adjective culese din texte citite, pentru a se sublinia rolul adjectivului în vorbire.

În concluzie, exerciţiile sunt modalităţi eficiente de studiere a gramaticii. Ele pot fi adaptate la condiţiile aplicării nemijlocite în practica exprimării a unor cunoştinţe despre limbă. În funcţie de obiectivele concrete propuse, folosirea lor trebuie făcută cu discernământ. Recurgând la întreaga gamă de exerciţii spre a familiariza elevii cu capacitatea de a se exprima corect, oral sau în scris, învăţătorul face dovada stăpânirii metodicii, pe care o valorifică şi o îmbogăţeşte prin experienţa sa la catedră an după an.

Învăţarea ortografiei şi a punctuaţiei la ciclul primar

Între obiectivele fundamentale ale metodicii, însuşirea corectă a limbii române, care presupune şi cunoaşterea codului exprimării în scris, adică a ortografiei şi a punctuaţiei, incumbă o responsabilitate majoră pentru învăţător, întrucât în bună parte de iscusinţa sa depinde seriozitatea cu care elevii privesc acest aspect cu totul special al însuşirii limbii ca mijloc de comunicare scrisă. De aceea învăţarea normelor de ortografie şi punctuaţie reprezintă o sarcină de seamă a şcolii, iar bazele cunoaşterii lor se pun în clasele primare, urmând ca în anii de gimnaziu ele să fie aprofundate. Cunoaşterea şi respectarea acestor norme oferă posibilitatea ca cel ce scrie să-şi exprime corect ideile, iar cititorul să înţeleagă uşor cele citite. Folosirea greşită a punctuaţiei sau citirea unui text fără a se ţine seama de punctuaţie denaturează sensul ideilor exprimate în text, ambele deficienţe urmând să se perpetueze cu urmări dintre cele mai dezastruoase în activitatea viitoare a elevului respectiv. Există cazuri, dar cu totul rare,

când în pofida tuturor eforturilor făcute de învățător, care înțelege să recurgă la cele mai eficiente metode de predare a ortografiei şi punctuației, unii elevi rămân cu lacune mari în însuşirea acestor cunoştințe. O cauză poate fi lipsa aptitudinilor respective, pe care în general se grefează cunoştințele teoretice şi deprinderile practice, fixate prin atente exerciții.

În studiul ortografiei, ca de altfel în general în studiul limbii române, se urmăresc obiective normative, descriptive, productive, care se condiționează, se întrepătrund şi se sprijină reciproc. În învățarea ortografiei şi a punctuației trebuie urmărită realizarea tuturor acestor trei obiective. *Scopul normativ* urmăreşte învățarea normelor, regulilor, principiilor ce stau la baza ortografiei şi a punctuației.

Desigur că învățarea acestor norme nu este un scop în sine; ele trebuie să aibă un caracter funcțional, instrumental. Normele respective trebuie să constituie instrumentele de prevenire a scrierii greşite, ceea ce se realizează în procesul aplicării lor în practica exprimării în scris şi a cititului. *Obiectivul descriptiv* are în vedere cunoaşterea semnelor de ortografie şi punctuație, a situațiilor concrete în care ele sunt utilizate. *Scopul productiv* se referă la interpretarea normelor de ortografie şi punctuație în studiul unor texte în diferite variante stilistice: literar, ştiințific, administrativ etc.

Procesul de familiarizare a elevilor cu normele de ortografie şi punctuație este un proces complex şi de lungă durată. Particularitatea învățării ortografiei şi punctuației în cursul primar este determinată de faptul că acest proces are loc în condițiile în care nu se poate apela la teoria lingvistică, la gramatică. Normele de ortografie şi punctuație nu pot fi evitate chiar în clasa I, încă de la primele activități de scriere, cu toate că la această vârstă elevii nu învață gramatica pe care se sprijină normele respective de scriere.

În această etapă, interesul elevilor pentru cunoaşterea ortografiei şi a punctuației este scăzut, iar capacitatea lor de gândire nu permite fundamentarea regulilor de ortografie şi punctuație pe baze lingvistice.

Cu toate acestea, nu se poate amâna pentru clasele următoare comunicarea unor cunoştințe elementare de ortografie şi punctuație. Acest lucru este uşurat, pe de o parte, de faptul că unele reguli nu au neapărată nevoie de un suport lingvistic, iar pe de altă parte, trebuie

avut în vedere că, în această etapă, pre-gramaticală, ortografia se poate învață nu numai pe baza unor raționamente, ci şi pe temeiul unor deprinderi însuşite intuitiv. Există situații în care ortografia se poate însuşi fără cunoaşterea regulilor, adică *mecanic,* o dată cu folosirea practică a regulilor respective. În felul acesta elevii află despre corespondența generală dintre litere şi sunete, potrivit sistemului ortografic al limbii române, despre corespondența dintre pronunție şi scriere, cu excepțiile cunoscute, care, pe cale intuitivă, prin repetarea lor, intră în practica obişnuită a scrierii. Prin contactul continuu cu cuvântul scris, prin lărgirea treptată a experienței de cunoaştere şi prin folosirea corectă a scrisului, elevii ajung să-şi însuşească reguli de scriere *corectă,* fără a le explica pe bază de argumente lingvistice, pretențios teoretice. Desigur că elevii se familiarizează încetul cu încetul pe cale *intuitivă* cu unele norme de scriere. Punctul de plecare în formarea înțelegerii intuitive este comunicarea simplă, directă a regulii care se referă numai la cazul respectiv. Îndeobşte regula reprezintă o simplă obligație de comportament pentru cazul dat: „se scrie ceartă, cu *ea,* nu cu *ia"* ; „se scrie şi se pronunță o păpuşă, cu *ă* nu cu *e"* ; „se scrie Făt-Frumos, în două cuvinte legate cu o liniuță, amândouă cu literă mare" etc.; toate aceste obligații se stabilesc la lecțiile primelor clase primare fără argumentări teoretice, fără comentarii gramaticale.

În cazul folosirii cratimei, spre exemplu, regula descrie empiric fenomenul de limbă. Explicația primară este empirică: se pune cratimă între „cuvintele rostite împreună". Explicația poate porni de la prezentarea unui model în care unitățile respective de limbă şi înțelesul lor sintactic sunt mai uşor de sesizat de către şcolari. Iată un asemenea exemplu: pentru cazul *l-a* (mâncat): „Alexandru mănâncă mărul";

„El mănâncă mărul" ;

„Alexandru (el) *îl* mănâncă";

„Alexandru (el) a mâncat mărul" ;

„Alexandru (el) mănâncă mărul" ;

„Alexandru (el) *l-a mâncat*".

În felul acesta, pe cale intuitivă, elevul ajunge să-şi însuşească o regulă. Aceste situații de folosire a cratimei cer soluții corespunzătoare, în măsură să inducă ideea. Iată, de exemplu, cum pot fi explicate situații de felul *jucându-se.* Prin exerciții de substituție se

poate trezi conştiinţa existenţei a două cuvinte *jucându-se* spunem despre *el;* despre *mine* am zice... ? (jucându-mă), despre tine... ? (jucându-te) etc. Dacă ar fi vorba de altă lucrare, *a se plimba,* tot despre *el* cum spunem... ? (plimbându-se) ; despre tine... ? (plimbându-te) ; despre noi... ? (plimbându-ne) etc. După aceasta se poate adăuga, simplu, că nu putem spune *mă plimbând, te plimbând* etc, ci numai *plimbându-mă* şi că *mă,* aşezat după *plimbând,* se leagă cu liniuţă de acesta.

Unele reguli situaţionale pentru scrierea pluralului cu unu şi doi *i* la substantivele masculine pot fi comunicate pe baza înţelegerii intuitive şi a modificărilor fonetice pe care le suferă acestea o dată cu trecerea de la nearticulat hotărât la articulat hotărât. Se începe de la situaţii mai simple, de felul elevi- elevii, cai- caii, care capătă la forma cu articol hotărât o silabă în plus: e-levi (două silabe) e-le-vii (trei silabe); cai (o silabă) ca-ii (două silabe). Silaba devine element al înţelegerii intuitive a motivelor scrierii cu unu şi doi i la anumite cuvinte.

Regulile situaţionale se pot aplica la cazuri din aceeaşi clasă întâlnite treptat. O situaţie cu dificultate sporită o prezintă cazurile de tipul prieteni, prietenii. Se poate porni de la enunţul: „Alexandru are trei prieteni". După ce se constată că Alexandru are mai mulţi prieteni, nu unul singur, cuvântul e analizat fonetic şi scris pe tablă despărţit în silabe, subliniindu-se că are trei silabe şi un i la sfârşit: *pri-e-teni* (trei silabe, un singur i). Forma cu doi i se spune într-un alt enunţ: *„Prietenii lui Alexandru locuiesc la Sibiu".* Se reia analiza, se constată că e vorba tot de mai mulţi *prieteni,* dar că acum cuvântul e rostit cu o silabă mai mult şi se stabileşte că în noua situaţie el se scrie şi cu un i mai mult. Prin urmare, când vorbim de mai mulţi prieteni, cuvântul acesta poate avea trei silabe şi-1 scriem cu un i, sau o silabă mai mult (patru), iar la sfârşit îl scriem cu un i mai mult (cu doi i). După un timp se procedează asemănător cu adjective care se încadrează în acelaşi tip:

„Părinţi dragi" ..., *dragi* (o silabă, un i); *„Dragii mei părinţi" ...*, *dra-gii* (două silabe, cu un i mai mult; deci doi i la sfârşit).

După ce un asemenea procedeu intuitiv devine familiar, ne putem opri la substantive ele tipul *fiu*; *fii* (o silabă, dar doi i, pentru că un i îl are cuvântul şi când spunem *fiu; fiii* (două silabe- o silabă mai mult; trei i; deci un i mai mult).

Prin aplicarea repetată a unor asemenea reguli şi prin descrieri empirice ale fenomenelor de limbă reprezentate de ortografie, elevii dobândesc treptat instrumente de lucru menite să le regleze scrisul la nivelul nevoilor de exprimare. Trecând treptat de la reproducerea mecanică la înțelegerea intuitivă, elevii ajung în cele din urmă la cunoaşterea rațională, în termenii lingvistici, a regulilor generale ale scrierii ortografice, care în clasele gimnaziale vor dobândi o argumentare gramaticală solidă. Ca atare, cunoaşterea rațională a normelor de ortografie şi punctuație este ultima fază a învățării ortografiei. Cunoştințele de limbă au funcția de a confirma, de a valida învățarea anterioară, realizată pe cale intuitivă a normelor de ortografie. Acum elevul dobândeşte capacitatea de a comunica reguli generale noi, care n-au putut fi însuşite pe cale intuitivă în etapele precedente, ale învățării în primele clase primare.

După înțelegerea pe cale intuitivă sau pe baza termenilor lingvistici a normelor de ortografie şi punctuație, calea cea mai sigură pentru formarea deprinderilor de aplicare în practică a acestor norme o constituie exersarea lor frecventă şi sistematică. Ca orice deprindere, scrierea corectă se formează pe bază de exerciții.O asemenea regulă poate fi însuşită pe două căi: exercițiul şi practica spontană a scrierii. Pentru ca exercițiul să fie eficient, trebuie organizat în forme ingenioase şi atractive, astfel încât să mențină interesul şi atenția elevilor pentru activitatea de învățare.

Toate exercițiile gramaticale la care ne-am referit anterior îşi găsesc locul şi în învățarea deprinderilor ortografice. Ceea ce conțin deosebit este materialul de limbă specific folosit. Astfel, de exemplu, exercițiul de recunoaştere, cele de grupare, de modificare sau de completare a diferitelor forme ortografice şi semne de punctuație pun în fața elevilor un material de limbă adecvat, care cuprinde cazurile respective de ortografie, pe care elevii trebuie să le recunoască, să le grupeze, să le modifice sau să le completeze. Acestor tipuri de exerciții li se adaugă şi altele, oarecum specifice formării deprinderilor de ortografie şi punctuație. Acestea sunt *copierile, transcrierile* şi *dictările* care pot lua forme variate.

Deşi copierile şi transcrierile sunt aparent exerciții simple, pentru şcolarii mici, care încă nu au formată deprinderea scrisului, ele solicită un evident efort intelectual, iar în clasele I şi a II-a chiar un efort fizic.

Valoarea lor constă în aceea că solicită în egală măsură analizatorul vizual şi pe cel auditiv, presupunând că elevul chiar şi pronunţă ceea ce scrie. Neîndoios este antrenat şi analizatorul motor, ceea ce permite o bună fixare a normelor de ortografie şi punctuaţie. Materialul de limbă utilizat pentru copieri şi transcrieri trebuie înţeles de către elevi şi valorificat din punct de vedere educativ şi stilistic. De asemenea, trebuie să ofere situaţii de ortografie pe care elevii să le identifice, să le înţeleagă pe baza intuirii lor, pentru ca, apoi, prin copiere, să le aplice în practica scrisului.

Copierile „mecanice"ale textului alternează cu copieri creatoare, care pot fi de *reconstituire* a unor propoziţii din cuvinte date în ordine schimbată, de *completare* a cuvintelor sau silabelor omise. Pentru sporirea dificultăţiiacestei copieri se poate cere elevilor să completeze, de exemplu, cu unele cuvinte care arată însuşiri.

Deja la clasele a IlI-a şi a IV-a se pot propune exerciţii de copiere creatoare: să copieze cuvinte cu anumite grupuri de vocale *(ea, ia, oa* etc.) şi să formeze cu ele propoziţii; să copieze propoziţii cu subiecte multiple şi să folosească semnele de punctuaţie potrivite; să transforme propoziţii simple în propoziţii dezvoltate; să alcătuiască propoziţii cu ajutorul unor cuvinte date, care conţin ortograme; să copieze un text cu mai multe ortograme, pe care să le sublinieze, ca semn al unei corecte înţelegeri a fenomenului.

Dictarea ca exerciţiu ortografic solicită în mai mare măsură efortul de gândire al elevilor. Formele pe care le pot lua dictările sunt variate, iar denumirea fiecăreia sugerează specificul ei.

Dictarea cu *explicaţii prealabile* presupune o pregătire atentă a elevilor înainte de scriere, care se referă atât la conţinutul textului, la regulile generale de scriere, precum şi la unele cazuri speciale de ortografiere sau de folosire a semnelor de punctuaţie.

În partea de finalizare, se recurge la *dictarea de control,* care se face cu scopul de a verifica nivelul cunoştinţelor şi deprinderilor ortografice, de a stabili eventualele greutăţi şi greşeli mai frecvente. Ea se face, de obicei, după ce elevii şi-au însuşit anumite cunoştinţe de ortografie şi punctuaţie.

Un exerciţiu superior este cel de *autodictare,* ce constă din scrierea unui fragment, a unei strofe dintr-o poezie învăţată pe de rost. Fără să se reducă la o reproducere mecanică, activitatea de scriere a textului

respectiv se stabileşte ţinându-se seama de o anumită temă ortografică, strict delimitată. Elevii realizează scrisul pe baza pronunţiei cuvintelor, a articulării acestora, ceea ce constituie şi ele un factor de autocontrol.

Copiii citesc independent textul, fie că acesta e scris pe tablă, fie că-1 iau direct dintr-o carte. Enunţul respectiv este şters sau acoperit, iar elevii sunt invitaţi să-1 scrie din memorie. Se folosesc secvenţe mai scurte de enunţuri. Orice dictare se cere corectată imediat, modul de corectare variind după felul ei şi după posibilităţile elevilor.

Planuri de lecţii

A. *Citire şi scriere - Clasa I*

Obiectul: citirea (perioada preabecedară).

Subiectul: propoziţia alcătuită din trei cuvinte.

Scopul: consolidarea cunoştinţelor despre cuvânt; învăţarea propoziţiei formate din trei cuvinte ; formarea capacităţii de a delimita cuvintele din aceste propoziţii.

Materialul didactic: ilustraţiile din manual, ilustraţii pe baza cărora se vor alcătui propoziţii; jucări (minge, avion, trompetă, păpuşă).

Desfăşurarea lecţiei

L *Moment organizatoric:*

[- pregătirea celor necesare pentru lecţie; - stabilirea liniştii în clasă.

II. *Verificarea celor învăţate in lecţia precedentă:* „Propoziţia formată din două cuvinte".

Elevii sunt întrebaţi ce au învăţat „să spună" în lecţia trecută (propoziţii formate din două cuvinte).

Se deschid abecedarele şi se observă amănunţit ilustraţiile. Apoi elevii sunt puşi să dea exemple ele propoziţii formate din două cuvinte, în legătură cu ilustraţiile din abecedar. Se vor formula propoziţii de genul: *Iedul fuge. Iedul sare. Iedul doarme* etc.

Se analizează fiecare din exemplele date în felul următor : Câte cuvinte are această propoziţie ? "Care este primul cuvânt ? Care este al doilea cuvânt clin propoziţie ? (analiza).

Se rosteşte propoziţia în întregime : (sinteza).

Pronunțarea propozițiilor, individual sau în cor, este însoțită de bătaia din palme sau în bancă, pentru marcarea numărului de cuvinte.

Se prezintă, apoi, elevilor câteva obiecte-jucării (minge, trompetă, avion). Cu denumirea fiecărui obiect se vor alcătui propoziții din două cuvinte, învățătorul prezintă copiilor mingea şi îi întreabă: „Ce este aceasta?" (minge). „Alcătuiți o propoziție cu cuvântul «minge»!".

După aceea, elevii sunt solicitați să alcătuiască propoziții cu anumite cuvinte spuse de învățător *(mama, elevul, pionierul, vaporul* etc). De exemplu : „Alcătuiți o propoziție cu cuvântul «mama»"

Se închid abecedarele.

Se joacă apoi jocul „Schimbă-mi locul".

Sarcina didactică a jocului este aceea de a se schimba ordinea cuvintelor într-o propoziție formată din două cuvinte. Făcând acest lucru, elevii vor fi conduşi să observe că sensul propoziției rămâne neschimbat: *Avionul zboară, Zboară avionul.*

[a] Planurile prezentate în anexă sunt orientative şi nu oferă decât soluții posibile de organizare şi desfăşurare a lecțiilor respective.

La elaborarea planurilor de lecții au colaborat: înv. Cornelia Mădru, înv. Ecaterina Beciu , înv. Floarea Dragomir.

Conducătorul jocului rosteşte o propoziție. Va răspunde elevul indicat. El va avea grijă să schimbe ordinea cuvintelor din propoziția spusă de conducător. Elevul respectiv devine apoi conducător de joc şi astfel jocul continuă până la intervenția învățătorului care anunță sfârşitul jocului.

La început, conducătorul jocului este învățătorul, apoi această sarcină este preluată, pe rând, de câte un eiev.

III. *Lecția nouă*

învățătorul pune întrebarea : „Câte cuvinte au avut propozițiile spuse de voi ?" (două cuvinte).

Anunțarea lecției noi: „- Astăzi vom învăța să alcătuim propoziții din trei cuvinte".

Se deschid manualele (la p. 11). Se intuiesc ilustrațiile care se observă de către elevi în mod amănunțit. Comentarea ilustrațiilor poate fi completată cu prezentarea unor întâmplări din basmul) *Capra cu trei iezi,* cunoscut de elevi din orele de dezvoltarea vorbirii.

în legătură cu aceste ilustrații se alcătuiesc propoziții cu ajutorul întrebărilor puse de învățător. De exemplu, pentru prima ilustrație se poate pune întrebarea : „Ce face capra ?" (Capra coace pâine. Capra coace cozonaci. Capra face sarmale etc). Sau se pot pune întrebări în legătură cu înfățișarea şi îmbrăcămintea caprei: „Ce are capra?" sau: „Ce poartă capra?" (Capra are coarne. Capra poartă şorț. Capra poartă basma etc).

Fiecare propoziție se rosteşte rar, fiecare cuvânt fiind marcat prin câte o bătaie din palme.

Se analizează fiecare propoziție, arătându-se, pe rând, care este primul, al doilea, al treilea cuvânt (analiza).

Se pronunță apoi propoziția în întregime (sinteza).

În acelaşi fel se procedează şi cu a doua ilustrație din manual. Cu ajutorul întrebărilor puse de învățător, elevii sunt dirijați să alcătuiască propoziții formate din trei cuvinte (Lupul se arde. Masa se răstoarnă. Iedul se uită).

Se analizează aceste propoziții stabilindu-se numărul de cuvinte pe care le are fiecare.

La fixarea cunoştințelor, copiii vor fi întrebați ce au învățat să spună, să alcătuiască propoziții formate din trei cuvinte.

Apoi elevii sunt puşi să alcătuiască propoziții din trei cuvinte după anumite ilustrații prezentate de învățător. De exemplu : se prezintă elevilor o ilustrație în care sunt doi copii care muncesc în grădina de flori. Se dau numele copiilor şi apoi învățătorul întreabă : „Ce face Lenuța ?" (Lenuța udă florile) ; „Ce face Sorin ?" (Sorin cară apă).

Se formează apoi propoziții cu anumite cuvinte date de învățător. De exemplu : Alcătuiți o-propoziție din trei cuvinte în care să fie vorba despre : *şcoală, carie, bancă, Ionel* etc Se pot alcătui propoziții de genul : *Şcoala este mare. Cartea are poveşti. Banca este curată. Ionel învață bine.*

Se organizează apoi jocul „Câte cuvinte a rostit Monica ?".

învățătorul prezintă copiilor o păpuşă simplă care se poate mânui uşor (de genul celor de la teatrul de păpuşi). Această păpuşă se numeşte „Monica"; ea va rosti diverse propoziții, copiii urmând să precizeze câte cuvinte are fiecare propoziție.

Li se spune apoi copiilor că jocul se numeşte „Câte cuvinte a rostit Monica ?" şi se motivează, fie de către învăţător, fie de către un elev, de ce se numeşte astfel.

Jocul este condus la început de învăţător care, cu o voce puţin schimbată şi mânuind cu dibăcie păpuşa, pronunţă o propoziţie formată din două sau trei cuvinte. Elevii sunt întrebaţi: „Câte cuvinte are propoziţia rostită de Monica ?" Răspunde copilul indicat de conducătorul jocului.

Pentru fiecare răspuns bun se acordă o recompensă (o bulină colorată).

Conducerea jocului poate fi preluată apoi, pe rând, de câte un elev care formează propoziţii; acesta indică elevul care urmează să răspundă, apreciază răspunsurile, acordă recompense.

Pentru ca jocul să devină mai atractiv şi să activizeze în mai mare măsură copiii, el poate căpăta un aspect competitiv prin împărţirea clasei în trei grupe corespunzătoare şirurilor de bănci din clasă.

Anexe

I. Tematica referatelor

În cadrul unor aplicații concrete la clasă se vor evidenția teme ca:

-Profesie şi profesionalizare în formarea cadrelor didactice

-Relația dintre copil şi educator

-Literatura şi societatea

-Formarea deprinderilor de exprimare gramaticală corectă

-Activarea creativității în ariile de stimulare şi educare a limbajului (Jucăriile războinice-temă de conversație, lectura la povestirile istorice *Fetița din nuc* de Dumitru Almaş, *Stejarul din Borzeşti* de Eusebiu Camilar)

-Fortificarea memoriei (poezia *Cele zece porunci*)

-Jocul de rol (*Ridichea uriaşă, De-a familia, De-a aniversarea, Schimbă locul! De-a circul*) şi teatrul pentru copii, jocurile de masă, exerciții creatoare

-Vizită la bibliotecă-poartă spre cuvântul scris

II. Tematica unor comunicări ştiințifice

-Lectura educatorului sau a învățătoarei în clasă (*Bunicul şi nepotul* de Frații Grimm, *Călătorie cu cartea* de Al. Andrițoiu, *Un act de curaj* din *Cuore sau inimă de copil* de Edmundo Amicis.)

-Caietul Naturii, Calendarul Anotimpurilor, Calendarul Florilor

-Utilizarea panoului electric şi a celui electronic cu litere şi cu imagini pentru exerciții fonetice, de pronunție corectă, de alcătuire a propozițiilor

-Metode de activare a învățării în grupele step by step.

-Importanța instructiv-educațională a predării gramaticii în ciclul primar.

-Abordări metodice ale predării unor părți de vorbire sau de propoziție la ciclul primar

-Particularități psihologice şi principii pedagogice ale cultivării limbajului în perioada şcolară mică.

- Scrierea şi pronunțarea numeralului, ca obiectiv practic al activității didactice la ciclul preşcolar şi primar.

-Metode utilizate în predarea substantivului la grădiniță şi la clasele primare.

-Implementarea exercițiilor de conjugare a verbelor limbii române în învățământul preşcolar.

-Aplicații ale predării predicatului limbii române prin joc didactic.

- Subiectul proiectat în predarea la clasele a III-a şi a IV-a.

Institutor Dana Muntean Cioplea, Şcoala
Învățător Marlena Albăstroiu

LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura)
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

CLASA I

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

	Obiective de referință	**Exemple de activități de învățare**
	La sfârşitul clasei I elevul va fi capabil:	Pe parcursul clasei I se recomandă următoarele activități:
1.1.	să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral	- jocuri de executare a unor comenzi orale formulate de învățător sau elevi; - exerciții pentru demonstrarea înțelegerii mesajului audiat, prin apelare la alte modalități de redare a acestuia (mimă, desen etc.); - exerciții de mimă, de sesizare a corespondenței elementelor verbale cu cele non-verbale; - exerciții de recunoaştere a unor comunicări care nu se potrivesc cu un mesaj audiat anterior; - exerciții de recunoaştere a unor momente din textul audiat, pe baza unor imagini prezentate;
1.2.	să sesizeze intuitiv corectitudinea unei propoziții ascultate	- exerciții de selectare a propoziției corecte din enunțuri realizate de elevilor; - jocuri de ordonare logică a cuvintelor în propoziții; - exerciții de percepție fonică a intonației propoziției enunțiative şi interogative (fără terminologie);
1.3.	să distingă cuvintele dintr-o propoziție dată, silabele dintr-un cuvânt şi sunetele dintr-o silabă	- exerciții de delimitare a cuvintelor în enunțuri; - exerciții de stabilire a poziției unui cuvânt într-o propoziție; - jocuri de ordonare logică a cuvintelor în propoziție;

		- jocuri de identificare a poziției silabelor în cuvânt; - exerciții de descoperire a unor cuvinte care să înceapă, să conțină sau să se termine cu o silabă dată; - exerciții de distingere a sunetului inițial, final sau din interiorul unei silabe sau al unui cuvânt;
1.4.	să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat	- jocuri de punere în corespondență a unui cuvânt auzit cu imaginea corespunzătoare; - exerciții de eliminare a unui cuvânt care nu se potrivește ca înțeles cu celelalte dintr-o listă audiată;
1.5.	să manifeste curiozitate față de mesajele emise de diferiți interlocutori în situații de comunicare concretă	- exerciții de ascultare a dialogurilor elev-elev, învățător-elev pe teme familiare copiilor; - jocuri de rol de tipul vorbitor-ascultător, vizând formarea comportamentului de ascultător activ; - simulări ale unor situații concrete de comunicare pe teme cotidiene concrete; - jocuri de grup cu teme date.

2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală

Obiective de referință La sfârşitul clasei I elevul va fi capabil:		**Exemple de activități de învățare** Pe parcursul clasei I se recomandă următoarele activități:
2.1.	să formuleze clar şi corect enunțuri verbale potrivite unor situații date	- exerciții de alcătuire a unor enunțuri, cu accent pe pronunția corectă, clară; - exerciții de construire corectă a unor enunțuri după imagini, folosind cuvinte date, legate de o situație creată; - exerciții de reglare a tonului, volumului şi a vitezei vorbirii; exerciții de dicție; - exerciții de prezentare a unor obiecte, activități familiare copiilor; - exerciții de formulare de întrebări şi răspunsuri; - povestirea unor întâmplări personale ale copiilor; - recitări, dramatizări, repovestiri; - exerciții de formulare de întrebări în vederea clarificării unor nelămuriri legate de o cerință dată; - exerciții de formulare de întrebări şi răspunsuri pe marginea unui mesaj ascultat; - exerciții pentru demonstrarea înțelegerii mesajului audiat, prin apelare la diferite modalități de redare a acestuia (repovestire, dramatizare, desen etc.);
2.2.	să integreze cuvintele noi în enunțuri	- jocuri didactice de sinonimie, antonimie, omonimie; - exerciții de utilizare a cuvintelor noi în contexte adecvate; - rebusuri, integrame, anagrame; - jocuri pentru alcătuirea de propoziții conținând

	Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
		cuvinte noi. - exerciții de modificare a sensului unei propoziții prin eliminarea, înlocuirea sau adăugarea unui cuvânt; - exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe; - exerciții de compunere a cuvintelor pornind de la o silabă dată; - exerciții de dicție, frământări de limbă; - formularea unor propoziții alcătuite din cuvinte ce încep cu acelaşi sunet; - exerciții de schimbare a sensului unui cuvânt prin modificarea unui sunet sau a unei silabe; - exerciții de înlocuire a unor cuvinte cu altele cu înțeles asemănător;
2.3.	să manifeste inițiativă și interes pentru a comunica cu ceilalți	- exerciții de dialog cu persoane diferite (folosirea formulelor de adresare, salut, prezentare etc.) - dialoguri pe teme cunoscute; - simulări ale unor situaţii de comunicare; jocuri de rol; - activități de exprimare a propriilor păreri în legătură cu fapte, întâmplări cunoscute.

3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea / lectura)

	Obiective de referință La sfârşitul clasei I elevul va fi capabil:	**Exemple de activități de învățare** Pe parcursul clasei I se recomandă următoarele activități:
3.1.	să identifice litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte şi enunțuri în textul tipărit şi în textul scris de mână	- exerciții de asociere a sunetului cu litera (grup de litere – sunet); - exerciții pentru lărgirea câmpului vizual prin identificarea silabelor în structura cuvintelor şi a cuvintelor în structura propoziției, recunoaşterea unor cuvinte care se repetă într-un text, recunoaşterea unor modele repetitive etc.; - exerciții de punere în corespondență a cuvintelor cu imaginile corespunzătoare; - exerciții de citire selectivă; - exerciții de citire la prima vedere, în contexte familiare, a unor texte scurte (etichetele unor produse, indicatoare, ecusoane, numele unor magazine etc.); - exerciții de realizare a unor colaje, folosind decupaje de texte şi imagini (realizarea de afişe publicitare, anunțuri, invitații etc.);
3.2.	să sesizeze legătura dintre enunțuri şi imaginile care le însoțesc	- exerciții de formulare de întrebări şi răspunsuri pe marginea textului şi a imaginilor care-l însoțesc; - exerciții de realizare a unor desene pornind de la enunțurile citite (şi invers); - exerciții de punere în corespondență a cuvântului scris de mână sau de tipar cu imaginea; - rebusuri în care cuvintele sunt reprezentate prin imagini; - exerciții de anticipare a conținutului unui text pe baza ilustrațiilor; - exerciții de evidențiere a rolului ilustrațiilor unor cărți;
3.3.	să desprindă semnificația globală a unui text citit	- exerciții de tipul adevărat/fals; - exerciții de citire selectivă; - exerciții de stimulare a atenției prin introducerea sau eliminarea unor elemente din textul citit; - exerciții de formulare de întrebări şi răspunsuri pe marginea textului citit;
3.4.	să citească în ritm propriu, corect un text cunoscut	- exerciții de citire integrală a cuvintelor; - exerciții de citire a unor texte cunoscute; - exerciții de citire selectivă;
3.5.	să manifeste curiozitate pentru lectură	- exerciții de acomodare cu cartea - exerciții de observare a cărții, de orientare în pagină, de respectare a direcțiilor de citire (de la stânga la dreapta, de sus în jos);

- dialoguri despre cărți, personaje din texte cunoscute, despre biblioteci, librării etc.;
- memorări de versuri, dramatizări;
- exerciții de prezentare a unor cărți citite în particular;
- exerciții de inițiere în citirea unor cărți pentru copii, adecvate vârstei.

4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

	Obiective de referință	**Exemple de activități de învățare**
	La sfârşitul clasei I elevul va fi capabil:	Pe parcursul clasei I se recomandă următoarele activități:
4.1.	să scrie corect litere, silabe, cuvinte	- exerciții de trasare a elementelor grafice; - exerciții de adoptare a poziției corecte şi comode pentru scris; - exerciții de scriere a unor elemente grafice pregătitoare, care să faciliteze scrierea literelor şi scriere în duct continuu; - exerciții de scriere a literelor, silabelor, cuvintelor şi propozițiilor;
4.2.	să scrie corect, lizibil şi îngrijit propoziții scurte;	- exerciții de scriere a literelor şi a cuvintelor, respectând forma, mărimea lor; - exerciții de încadrare corectă în pagină a textului (dată, alineat); - exerciții de apreciere corectă a spațiului dintre cuvinte; - exerciții de scriere corectă a cuvintelor şi propozițiilor; exerciții de ordonare corectă a cuvintelor într-o propoziție; - exerciții joc de stabilire a acordurilor gramaticale; - exerciții de corectare şi autocorectare a greşelilor de exprimare; - exerciții de alcătuire de propoziții folosind cuvinte date;
4.3.	să utilizeze convenții ale limbajului scris (punctul, semnul întrebării, scrierea cu majusculă)	- exerciții de folosire a punctului, semnului întrebării şi a scrierii cu majusculă; - exerciții de plasare a semnelor de punctuație într-un text; - exerciții de copiere/transcriere a unor substantive proprii, a unor propoziții enunțiative şi a unor propoziții interogative; - dictări de cuvinte şi propoziții;
4.4.	să manifeste interes pentru exprimarea scrisă	- completarea de rebusuri; - realizarea unor etichete care să personalizeze clasa ori lucrările elevilor; - expunerea tuturor lucrărilor, caietelor elevilor în vederea încurajării performanțelor individuale.

CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII

1. Formarea capacității de citire/lectură

- Cartea – volum, coperte, foaie, pagină, numerotarea paginii, direcții de orientare în pagină.
- Literele mici şi mari ale alfabetului. Stabilirea ordinii de predare a literelor este la latitudinea autorilor de manuale, în funcție de metoda didactică abordată..
  Grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.
- Citirea cuvintelor.
  În perioada abecedară se vor utiliza progresiv cuvintele plurisilabice; spre sfârşitul perioadei se pot folosi şi cuvinte care conțin diftongii: oa, ea, ia, ie, ua, uă. Se vor folosi numai cuvinte titlu..
- Citirea propozițiilor.
- Intonarea propoziției interogative (fără terminologie).
- Citirea textelor.
  Tematica textelor trebuie să reflecte universul copilăriei şi valorile proprii acestuia. Autorii de manuale pot utiliza texte literare, în proză sau în versuri, precum şi texte non-literare, de mică întindere, până la 75 de cuvinte, urmărind o creştere progresivă a numărului de cuvinte de la o lecție la alta. Aceştia vor avea libertatea de a decide cu privire la: structurarea şi dispunerea în manual a unităților de conținut din programă; tratarea didactică originală a noțiunilor din programă.

2. Formarea capacității de comunicare

- Comunicarea orală
  Comunicarea – schimb de informații între oameni (dialoguri despre viața de şcolar, despre familie, despre mediul înconjurător etc.; participarea copiilor la activități de grup, inclusiv la cele de joc, în calitate de vorbitor şi de ascultător).
  Autorii de manual vor avea în vedere viziunea comunicativă promovată de programă, astfel încât noțiunile să fie abordate funcțional şi aplicativ, contribuind la structurarea unei comunicări corecte, eficiente şi nuanțate. Vor fi preferate situații de comunicare concrete şi actuale pe baza unui suport vizual.
  Formularea mesajului oral (aplicativ, fără teoretizări; în activități de grup şi individuale).
  - ⇒ Cuvântul – element de comunicare. Utilizarea cuvintelor noi în contexte adecvate (învățate şi prezentate de copii colegilor sau adulților, în cadrul jocurilor sau al activităților de învățare).
  - ⇒ Propoziția/enunțul - alcătuirea de propoziții/enunțuri despre obiecte, ființe, personaje din povești, aspecte ale vieții cotidiene, fapte, întâmplări din viața personală etc.).
  - ⇒ Dialogul – convorbirea între două sau mai multe persoane. Formulele elementare de inițiere şi de încheiere a dialogului. Se recomandă ca elevii,

folosindu-şi deprinderile de exprimare orală, să realizeze următoarele schimburi verbale:

- iniţierea sau încheierea unui schimb verbal;
- identificarea unei persoane sau a unui obiect;
- formularea unor întrebări şi a unor răspunsuri;
- oferirea unor informaţii despre identitatea proprie sau despre identitatea membrilor familiei;
- oferirea unor informaţii despre forma şi despre utilitatea unor obiecte;
- exprimarea propriei păreri în legătură cu un fapt.

⇒ Pentru contextualizarea actelor de vorbire se recomandă:

- discuţii libere despre jocuri, jucării, filme de desene animate, filme pentru copii; despre întâmplări şi fapte din viaţa proprie, despre comportarea civilizată, despre mediul şcolar, despre regulile de circulaţie rutieră, despre regulile de igienă sanitară, despre ocrotirea mediului înconjurător etc.

- Comunicarea scrisă

Procesul scrierii

⇒ Organizarea scrierii. Elementele grafice utilizate în procesul scrierii, care facilitează însuşirea literelor şi scrierea în duct continuu (linii, puncte, bastonate, zale, bucle, semiovale, ovale, noduleţe). Literele mari şi mici ale alfabetului. Scrierea cuvintelor. Despărţirea cuvintelor în silabe (numai intuitiv, fără cunoaşterea regulilor). Scrierea propoziţiilor enunţiative şi interogative.

⇒ Scrierea de mână. Aşezarea corectă în pagină (data, alineatul în scrierea propoziţiilor, spaţiul dintre cuvinte).

⇒ Ortografia. Scrierea ortografică a cuvintelor. Scrierea cu literă mare la începutul propoziţiei. Scrierea cu literă mare a substantivelor proprii (fără referire la terminologia gramaticală). Scrierea corectă a cuvintelor care conţin grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.

⇒ Punctuaţia. Folosirea corectă a semnelor de punctuaţie: punctul, semnul întrebării.

Pentru dictare se vor utiliza litere, silabe, cuvinte şi propoziţii (enunţiative şi interogative) - max. 15 cuvinte. Nu se vor utiliza texte în procesul scrierii.

Contexte de realizare

⇒ Copierea literelor, a cuvintelor, a propoziţiilor. Scrierea după dictare.

3. Elemente de construcţie a comunicării

- Propoziţia. Cuvântul. Silaba.

Noţiunile nu vor fi definite, lucrându-se cu acestea în mod intuitiv (nu se vor folosi noţiuni de genul sinonime, antonime, omonime, propoziţii enunţiative, exclamative, interogative, substantiv propriu etc.). În perioada preabecedară, accentul se va pune pe comunicarea orală, folosindu-se pentru silabaţie numai cuvinte monosilabice, bisilabice şi trisilabice, care nu vor conţine diftongi, triftongi sau consoane redate în scris prin grupurile de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi.

- Sunetele limbii române. Articularea vocalelor şi consoanelor.
  Nu se vor utiliza termenii de vocale şi consoane.

Aria curriculară: Limbă şi comunicare
Disciplina: Limba română
Clasa : I
Manualul utilizat : ABECEDAR, manual pentru clasa I; autori: ***Cleopatra Mihăilescu, Tudora Pițilă***; Editura "Aramis", Bucureşti, 2004
Curriculum extins
Număr de ore pe săptămână: 7+ 1*
Număr anual de ore: 268
Număr de ore ~~ semestrul I= 134 ore
~~ semestrul al II-lea= 134 ore

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

Nr. crt.	Unități de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.
0	1	2	3	4	5	6
Semestrul I						
1.	**„La început de drum!"** -etapa integrativă		**Probe de cunoaştere a copilului:** • Probe de evidențiere a achizițiilor dobândite la grădiniță; • Probe pentru determinarea raportului percepție- reprezentare; • Probe de verificare a acuității vizuale şi auditive; • Proba de lacune într-un text; • Proba de constatare a calității pronunției; • Proba pentru	16	I - II	

			determinarea volumului vocabularului; • Proba de antonime; • Proba de completare a lacunelor din propoziție; • Proba de integrare în enunțuri a unui cuvânt cunoscut; • Proba de integrare a noțiunilor; • Proba de „citire” a imaginilor.			
2.	**„Comunicăm între noi”** Propoziția. Cuvântul. Silaba.	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 4.1	• Cartea – volum, coperte, foaie, pagini, cuprins, numerotare, direcții de orientare în pagină • Dialogul – convorbirea dintre două sau mai multe persoane. Formule elementare de inițiere şi de încheiere a dialogului • Propoziția/enunțul • Cuvântul – element de comunicare • Cuvinte bisilabice, trisilabice, monosilabice • Organizarea scrierii • Elemente grafice utilizate în procesul scrierii, care facilitează însuşirea literelor şi scrierea în duct continuu • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	18	III-V	
3.	**„Spune-mi, ce auzi ?”** Sunetul. Elemente grafice.	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 4.1	• Sunetele limbii române Articularea vocalelor –**a, e, i, o, u** şi consoanelor-**s, r, z, l** • Comunicarea – schimb de informații între oameni (dialoguri despre viața de şcolar, despre familie, despre mediul înconjurător) • Elemente grafice utilizate în procesul scrierii • Recapitulare	24	V-VIII	

			• Evaluare • Ameliorare			
4.	**„Primii paşi”** Sunetul şi litera, silaba. Cuvântul – element de comunicare.	1.3; 1.4; 1.5; 2.2; 2.3; 3.1; 4.1	• Corespondență sunet-literă • Litere mici şi mari de tipar şi de mână (**a, m, u, n, i**) • Citirea şi scrierea cuvintelor • Despărțirea cuvintelor în silabe • Copierea/transcrierea literelor şi a cuvintelor • Scrierea după dictare • Comunicare orală – identificarea unei persoane sau a unui obiect • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	30	VIII-XII	
5.	**„Dezlegăm taina citirii”** Sunetul şi litera, silaba. Cuvântul, propoziția – unitate a comunicării.	1.3; 1.4; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Literele mici şi mari de tipar şi de mână (**e, r, o, c, ă, l**) • Citirea şi scrierea propozițiilor • Scrierea ortografică a cuvintelor • Scrierea cu literă mare la începutul propoziției • Scrierea cu literă mare a substantivelor proprii • Copierea/transcrierea propozițiilor • Scrierea după dictare • Aşezarea corectă în pagină (data, alineatul, spațiul dintre cuvinte) • Comunicare orală – oferirea unor informații despre forma şi utilitatea unor obiecte • Punctuația. Punctul. • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	28	XII-XV	

6.	**„Păşim pe tărâmul fermecat”** Sunetul şi litera, silaba. Cuvântul, propoziția, punctuația propoziției.	1.1; 1.2; 1.3; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Litere mici şi mari de tipar şi de mână (**t, s**) • Sunetul şi grupul de litere **„ce”** • Citirea şi scrierea propozițiilor. • Scrierea propozițiilor enunțiative şi interogative • Punctuația. Folosirea corectă a semnelor de punctuație: punctul, semnul întrebării • Intonarea propozițiilor interogative • Comunicare orală – formularea unor întrebări şi răspunsuri • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	18	XV-XVII	
	Semestrul al II-lea					
7.	**„Ne îmbogățim cunoştințele”** Sunetul şi litera, grup de două litere, silaba. Cuvântul, propoziția, textul – familiarizare.	1.3; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Litere mici şi mari de tipar şi de mână (**p, v, d, ş, î, â**) • Sunetul şi grupul de litere „**ci”** • Citirea textelor • Scrierea după dictare a cuvintelor şi a propozițiilor • Comunicare orală – discuții libere despre comportarea civilizată • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	32	XVIII-XXI	
8.	**„Suntem tot mai buni”** Sunetul şi litera, silaba. Textul – mijloc de cunoaştere.	1.3; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Literele mici şi mari de tipar şi de mână (**b, j, h, g**) • Comunicare orală – alcătuire de propoziții/enunțuri despre personaje din poveşti • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	22	XXII-XXIV	

9.	**„Alaiul literelor”** Sunetul şi litera, grup de două litere, silaba. Textul – cheia cunoaşterii.	1.3; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Literele mici şi mari de tipar şi de mână (**ț, z**) • Sunetul şi grupurile de litere: **ge, gi** • Comunicare orală – discuții libere despre viețuitoare • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	16	XXIV-XXVI	
10.	**„La sfârşit de alfabet”** Sunetul şi litera, silaba. Textul – cheia cunoaşterii, punctuația.	1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Literele mici şi mari de tipar şi de mână: (**f, x, k, q, y, w**) • Comunicare orală – alcătuire de propoziții/enunțuri şi întrebări • Scrierea corectă a cuvintelor şi a propozițiilor • Transcrieri, dictări • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	16	XXVI-XXVIII	
11.	**„Ghici...?”** Sunetul şi litera, grup de trei litere, silaba. Textul – cheia cunoaşterii, punctuația.		• Grupurile de litere: **che, chi, ghe** şi **ghi** • Scrierea corectă a cuvintelor ce conțin grupurile de litere: **che, chi, ghe** şi **ghi** • Comunicare orală – discuții despre educația pentru sănătate • Citirea textelor • Folosirea corectă a punctului şi a semnului întrebării • Scrierea corectă a cuvintelor şi a propozițiilor • Comunicare orală – exprimarea propriei păreri în legătură cu o întâmplare • Recapitulare • Evaluare • Ameliorare	30	XXIX-XXXII	
12.	**„Cheia citirii”**	2.2; 2.3;	• Alfabetul limbii române	18	XXXII-	

	Farmecul textului literar Ne pregătim pentru *Serbarea Abecedarului* ! Recapitulare finală	3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	• Citirea textelor • Texte pentru *Serbarea Abecedarului* • Scrierea corectă după dictare • Exerciții pentru dezvoltarea vocabularului • Evaluare finală		XXXIV	

Unitatea de învățare: „Spune-mi ce auzi?”

Sunetul. Elemente grafice

Nr. de ore: 24

Nr. crt.	Conținuturi - detalieri	Ob. ref.	Activități de învățare	Activități transdisciplinare	Resurse	Evaluare-instrumente	Dat
0	1	2	3	4	5	6	7
1	➢ Familiarizarea cu vocala „a” ➢ Scrierea zalei pe unul şi două spații	1.1 1.2 1.3 1.4 2.1 2.2 4.1	➢ ex. de diferențiere a sunetelor limbii române de sunetele muzicale şi de zgomotele din mediul înconjurător; ➢ exerciții de diferențiere a vocalelor şi consoanelor; ➢ ex. de delimitare a propozițiilor în cuvinte şi a cuvintelor în silabe, ➢ ex. de identificare a sunetului în silabe; ➢ ex. de pronunțare	➢ învățarea cântecului „Acum e toamnă, da!”- prima strofă ➢ joc de desen şi colorare, p. 33 ghid galben (obiecte ale căror nume încep cu „a”)	**<u>Resurse procedurale</u>** ➢ conversația, observația dirijată, exercițiul, jocul didactic, metoda fonetică, analitico-sintetică; **<u>Resurse materiale</u>** ➢ abecedarul, imagini adecvate, fişe de lucru; **Forme de organizare:** ➢ activitate frontală, individuală, în grup; **<u>Resurse temporale</u>**	➢ observarea sistematică ➢ proba orală ➢ proba practică	
2	➢ Familiarizarea cu vocala „e” ➢ Scrierea buclei pe unul şi două spații			➢ învățarea cântecului „Acum e toamnă, da!”- a doua strofă ➢ desen şi colorare „Fructe”, p. 33, 34			
3	➢ Familiarizarea cu vocala „i” ➢ Scrierea cârligului			➢ învățarea cântecului „Acum e toamnă, da!”- a treia strofă			

			corectă a sunetului;	➢ joc ilustrat, p. 34	➢ 13 ore		
4	➢ Familiarizarea cu vocala „o” ➢ Scrierea ovalului pe un spațiu		➢ ex. de dicție, frământări de limbă; ➢ ex. de poziționare a sunetului în cuvânt; ➢ formularea unor propoziții alcătuite din cuvinte ce încep cu un anumit sunet; ➢ ex. de scriere a semnelor grafice; ➢ „citirea” ilustrațiilor din abecedar; ➢ reprezentarea grafică a cuvintelor, silabelor şi sunetelor prin simboluri	➢ învățarea cântecului „Acum e toamnă, da!”- a patra strofă ➢ cântec „Broscuțele”, p. 35			
5	➢ Familiarizarea cu vocala „u” ➢ Scrierea biciului			➢ învățarea cântecului „Acum e toamnă, da!”- a cincea strofă ➢ joc cu mişcare „Trenul”, p. 36			
6	➢ Familiarizarea cu consoana „s” ➢ Scrierea semiovalului	1.1 1.2 1.3 1.4	➢ exerciții de diferențiere a vocalelor şi consoanelor; ➢ ex. de delimitare a propozițiilor în cuvinte şi a cuvintelor în silabe, ➢ ex. de identificare a sunetului în silabe; ➢ ex. de pronunțare corectă a sunetului;	➢ joc didactic: „Recunoaşte sunetul”, p. 44	➢ conversația, observația dirijată, exercițiul, jocul didactic, metoda fonetică, analitico-sintetică; ➢ abecedarul, imagini adecvate, fişe de lucru; ➢ activitate frontală, individuală, în grup; ➢ 7 ore	➢ observarea sistematică ➢ proba orală ➢ proba practică	
7	➢ Familiarizarea cu consoana „r” ➢ Scrierea nodulețului pe rând şi suprarând	2.1 2.2 2.3 4.1		➢ memorizare: „Rică nu ştia să zică”, p. 46 ➢ cântec: „Toarce mama” ➢ joc de desen şi colorare, p. 47			
8	➢ Familiarizarea cu consoana „z” ➢ Familiarizarea cu consoana „l”			➢ memorizare: „Zâna Zorilor” ➢ joc: „Eu spun despre mine...”, p. 45			

			➢ ex. de dicție, frământări de limbă; ➢ ex. de poziționare a sunetului în cuvânt; ➢ antrenament de utilizare a unor formule de inițiere şi de încheiere a unui dialog; ➢ ex. de schimbare a sensului unui cuvânt prin modificarea unui sunet sau a unei silabe; ➢ ex. de scriere a semnelor grafice; ➢ „citirea” ilustrațiilor din abecedar; ➢ reprezentarea grafică a cuvintelor, silabelor şi sunetelor prin simboluri				
9	Repetăm, evaluăm, ameliorăm !	1.3 1.5 2.1 2.2 2.3 4.1	➢ ex. de delimitare a propozițiilor în cuvinte şi a cuvintelor în silabe, ➢ ex. de identificare a sunetului în silabe; ➢ ex. de pronunțare corectă a sunetului;	➢ dramatizare: „Scufița Roşie”	➢ conversația, observația dirijată, exercițiul, jocul didactic, metoda fonetică, analitico-sintetică; ➢ abecedarul, imagini adecvate, fişe de lucru; ➢ activitate	➢ probă orală ➢ probă scrisă	

			➢ ex. de poziționare a sunetului în cuvânt; ➢ ex. de scriere a semnelor grafice;		frontală, individuală, în grup; ➢ 4 ore		

PROIECT DIDACTIC

ARIA CURRICULARĂ: LIMBĂ ŞI COMUNICARE

DISCIPLINA: LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: PERIOADA ALFABETARĂ

TEMA LECȚIEI: Sunetul redat printr-un grup de două litere

SUBIECTUL LECȚIEI: Sunetul [**ge**]; grupul de litere „**ge**”.

OBIECTIVE:

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ

1.2. Sesizarea corectitudinii gramaticale a unei propoziții ascultate;

1.6. Manifestarea curiozității pentru mesajul ascultat;

2.2. Construirea de propoziții / fraze corecte din punct de vedere gramatical;

2.3. Integrarea cuvintelor noi în enunțuri proprii;

2.4. Despărțirea în silabe a cuvintelor care conțin o consoană între două vocale şi două consoane între două vocale (fără referire la regula gramaticală): ***tra- ge; mer-ge; a-le-ge; tra-gem; mer-gem; a-le-gem;***

2.5. Să pronunțe clar şi corect sunetele;

2.6. Să manifeste inițiativă în comunicarea orală;

3.1. Să identifice grupul de litere „ge" în textul tipărit şi în textul scris de mână;

3.2. Să sesizeze legătura dintre text şi imaginile care îl însoțesc;

3.3. Să asocieze forma grafică a cuvântului cu sensul acestuia;

3.4. Să desprindă semnificația globală a unui text citit;

3.5. Să citească fluent şi corect enunțuri cunoscute;

3.6. Să citească în ritm propriu un text cunoscut;

3.7. Să manifeste curiozitate pentru lectură;

4.1. Să scrie corect litere, silabe şi cuvinte;

4.2. Să construiască în scris scurte propoziții, corecte din punct de vedere gramatical;

4.3. Să scrie un text corect, lizibil şi îngrijit, utilizând semnele de punctuație învățate (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării);

4.4. Să manifeste interes pentru exprimarea scrisă.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

a). **COGNITIVE.** La sfârşitul activității, elevii vor fi în măsură:

1- să identifice sunetul [**ge**] aflat în diferite poziții ale cuvintelor;
2- să identifice trăsăturile relevante ale grupului de litere „ge";
3- să intuiască integral imaginea – compoziție;
4- să sesizeze în cuvinte izolate (coloane) sunetul nou învățat;
5- să recepteze prin lectură textul;
6- să aplice, la nivelul de performanță, cunoştințele nou însuşite;

b). **MOTRICE.** La sfârşitul activității, elevii vor fi în măsură:

1- să-şi coordoneze activitatea oculomotorie pentru citirea / scrierea simbolurilor grafice;
2- să manevreze eficient şi în condiții de securitate benzile cu litere şi silabe din plicuri;
3- să-şi coordoneze mişcările pentru a foileta în condiții de igienă şi eficiență manualul;
4- să-şi reprime tendința de a practica mişcări inutile.

c). **AFECTIVE.** Elevii:

1- vor manifesta interes pentru conținutul textului din manual;
2- vor adera la ideea compunerii cuvintelor cu ajutorul literelor şi silabelor mobile.

TIPUL DE ACTIVITATE: însuşirea de noi cunoştințe.
STRATEGIA DIDACTICĂ:

1. TIPUL DE STRATEGIE: expozitiv – inductiv (trecerea de la particular la general);
2. METODE DE PREDARE:
   - Conversația euristică, de verificare;
   - Metoda fonetică analitico-sintetică;
   - Explicația;
   - Lectura;
   - Exercițiul: 1. după formă: ▫ oral;
     ▫ scris;
     2. după gradul de efort: ▫ de recunoaştere;
     ▫ cu caracter creator: - de formulare;
     - de completare;
     - de modificare;
     - de reconstituire;
     3. după conținut: ▫ lexicale;
     ▫ analiză fonetică.

3. TIPUL DE ÎNVĂȚARE: operațional.
4. TIPUL DE INTERACȚIUNE: ▪ dialogat: ▫ *conversația de verificare;*
   ▫ *dialogul plurirelațional;*
   ▪ activitatea dirijată a elevilor

5. FORME DE GRUPARE:
   ▪ **întreaga clasă,** pentru competențele: de receptare, algoritmizare, exprimare, prelucrare secundară;
   ▪ **patru grupe** (4 – 6 elevi), pentru competențele: de prelucrare primară, transfer, exprimare.

F. TIPURI DE EVALUARE
   ▪ **după formă:** orală şi scrisă;
   ▪ **după conținut:** evaluarea cu valoare formativă. **Va fi evaluată:**
   ♦ însuşirea citirii corecte a enunțurilor proprii;
   ♦ capacitatea de a recunoaşte grupul de litere **„ge”** în diferite construcții**;**

♦ capacitatea de a sesiza diferența în pronunția sunetelor [**ce**] şi [**ge**].

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

a) **tehnice**: tabla, creta, alfabetarul clasei;
b) **lingvistice**: Abecedarul, DEX-ul, planşe cu grupurile de litere; planşe cu păsări de curte; Atlasul zoologic; fişe de lucru pentru activitatea individuală şi de grup;

RESURSE:

a) **lingvistice:** Andrei, Mihail; Ghiță, Iulian, *Limba română,* Bucureşti EDP, 1983;
b) **metodice:**
   - Gherghina, Dumitru, *Limba română în şcoala primară,* Craiova, Ed.”DIDACTICA NOVA”, 1999;
   - Şerdean, Ioan, *Metodica predării limbii române la clasele I-IV,* Bucureşti, EDP, 1995;
   - Ilinca, Anton, *Metodica limbii române în învățământul primar,* Bacău, Ed.”Grigore Tăbăcaru”, 1999;
   - Şerdean, Ioan, *Didactica limbii române în şcoala primară, Bucureşti, Ed.”TEORA”, 1998*

c) **temporale: 45' - 50'.**

SCENARIUL DIDACTIC

OBIECTIVE	**EVENIMENTELE LECȚIEI**	**RESURSE DE CONȚINUT**	**ACTIVITATEA**	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	**ELEVILOR**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
OC 1 OM 4	**Captarea atenției**	**A. COMPONENTA FONETICĂ** ▪ prezentarea etichetei „GEM”; ▪ decuparea unui enunț sugerat de imagine, în care apare cuvântul „GEM”.	▪Orientează atenția elevilor către imaginea-titlu, cerându-le să recunoască obiectul prezentat (borcanul cu gem), să identifice grupul de litere „ge” (scris pe etichetă).	Observă obiectul prezentat.
OC 1 OM 1	**Anunțarea obiectivelor**	▪ Prezentarea cuvântului „GEM” + structura fonetică	▪Comunică elevilor că lecția aceasta se deosebeşte de cele	Se mobilizează pentru

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
			anterioare prin gradul de dificultate ce presupune identificarea unor sunete specifice care compun silabe. În consecință, se impune o atenție sporită din partea elevilor. ▪Informează, de asemenea, că printr-o atentă observare a imaginilor şi a modului de lucru vor reuşi la sfârşitul activității să dezlege exercițiul de la subsolul paginii.	reuşita activității.
OC 2 OM 4 OA 2	**Actualizarea cunoştințelor**	Analiza fonetică a cuvântului ilustrat: „gem” (o silabă, două sunete, trei litere)	▪Cere elevilor să identifice simbolurile din cuvântul „gem” şi să-i facă lectura acestuia - marcarea sunetului [**ge**] în cadrul silabei şi a cuvântului cu ajutorul simbolului (● ○).	Răspund solicitărilor.
OC 2 OM 1 OA 2	**Prezentarea conținutului noii învățări**	**B. COMPONENTA GRAFICĂ** ▪ prezentarea grupului de litere ”ge” (planşă). ▪ intuirea elementelor componente; ▪ asocierea literelor cu sunetul	▪ Cere elevilor să identifice simbolurile de pe planşă şi să arate semnificația fiecăruia; ▪ Concluzionează că: sunetul „ge” este format din două litere „g”+”e”; cuvântul „gem” este	▪ Răspund solicitărilor. ▪ Rețin cele comunicate de învățător ▪ Iau act de cele comunicat

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
		corespunzător; ▪ expunerea grupului de litere (planşa) în faţa clasei.	format dintr-o silabă (gem), două sunete (ge-m), redate prin trei litere (g-e-m) ▪ Prezintă planşa cu simbolul „ge”, arătând caracteristicile acestui grup de litere.	e.
OC 1 OC 2 OM 2	**Dirijarea învățării**	▪ Identificarea grupului de litere „ge” la Alfabetar; ▪ Obținerea combinațiilor silabice cu literele anterior învățate; ▪ Compunerea cuvintelor cu silabele obținute; ▪ Formularea de enunțuri.	▪ Afişează la stelajul clasei grupul de litere „ge”; ▪ Cere elevilor să lucreze cu silabele din plicuri: să alcătuiască cuvinte, propoziții (enunțiative, interogative, exclamative); să transforme propozițiile afirmative în propoziții negative sau invers; ▪ Supraveghează şi apoi verifică activitatea elevilor în grup, după care le cere să aducă plicurile la catedră. ▪ Formulează aprecieri.	▪ Identifică. ▪ Colaborează cu cei din grup ▪ Ascultă aprecieri
OC 3 OC 4		**C. COMPONENTA COMUNICAȚIONALĂ** ▪ Deschiderea abecedarelor ; ▪ Intuirea imaginii	▪ Afişează la vedere planşa mărită a imaginii compoziție şi solicită elevii să observe imaginea, să identifice personajele şi să-şi	▪ Observă imaginea şi urmăresc din aproape în aproape

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
		compoziție; ▪ Observarea detaliilor; ▪ Identificarea personajelor; ▪ Lectura enunțului pretext (aflat în bulă); ▪ Dezvoltarea unei comunicări pe baza enunțului pretext; ▪ Exerciții – joc.	imagineze dialogul posibil dintre animale. ▪ Exerciții – joc: „Cum se numeşte…?”; „Cum face…?”.	etapele dialogului.
OC 4 OM 4 OA 1		**D. COMPONENTA PREPARATOARE** ▪ Constituirea cuvintelor din coloane cu ajutorul alfabetarului. ▪ Lectura pe unități (silabe); ▪ Lectura cursivă (globală).	▪ Mobilizează elevii în vederea obținerii cuvintelor prin compunerea cu silabe (tra-ge; mer-ge; a-le-ge; tra-gem; mer-gem; a-le-gem). ▪ Orientează atenția elevilor spre banda portocalie a paginii unde se află cele şase cuvinte. ▪ Solicită lectura cuvintelor, pe unități şi cursivă.	▪ Se mobilizează pentru a răspunde solicitărilor.
OC 5 OM 3 OA 1	**Obținerea performanței**	▪ Lectura în gând a textului; ▪ Prelucrarea textului: **-titlul** (în relație cu textul); **-personajele** (nume, informații secundare despre acestea); **-localizarea în timp şi spațiu;** **-fapte;**	▪ Cere elevilor să citească în gând textul, apoi verifică: **Despre ce ați citit? Ce v-a plăcut? Ce ați reținut?** ▪ Citeşte model textul din Abecedar. ▪ Dirijează discuțiile: **Cum se întitulează**	▪ Citesc textul în gând şi apoi răspund la întrebări. ▪ Ascultă lectura. ▪ Răspund la întrebări formulând răspunsuri

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
		-conversație; **-descrierea.**	**povestirea ? Cine participă la acțiune ? Cum se numesc personajele? Ce ai aflat despre cocoş?…gâscan? …bibilică? Unde se petrece acțiunea,? În ce moment al zilei? De ce crezi asta? Ce fac păsările de curte ? Ce spune gâsca?…cocoşul? …găina? …curca? …bibilica?…curcanul? Despre cine vorbeşte Grivei? Cum este gâscanul?… bibilica?**	complete şi pronunțând corect sunetele.
OC 6 OM 3 OA 1	**Feedback-ul de selecție** în vederea unei evaluări diferențiate vor urma două scenarii de evaluare: a).unul destinat elevilor capabili de performanță maximă, cărora li se adresează componenta F, de extindere şi	**E. COMPONENTA PERFORMANȚĂ** ▪ Se pot da sarcini suplimentare de tipul: subliniază grupul de litere „ge” în texte tipărite sau scrise de mână; ▪ exersarea lecturii: **1- integral**	▪ Cere elevilor să citească integral textul; ▪ Exercițiul-joc „Îți trimit o telegramă”; ▪ Citirea selectivă; ▪ Citirea pe roluri. a. Distribuie plicurile grupelor: 1. Ce se	▪ Se mobilizează pentru reuşita activității. ▪ Identifică propozițiile, le scriu pe fişe şi apoi la tablă. ▪ Citesc textul cu glas tare (în ritm propriu). ▪ Răspund

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
	evaluare; b). Al doilea scenariu, destinat elevilor cu dificultăți în asimilare, care vor reface demersul didactic, dirijați de învățător	**2- selectiv** **3- pe roluri**	2. Ce se spune 3. Ce spune 4. Ce spune b. Solicită elevilor care întâmpină dificultăți în descifrarea simbolurilor grafice	solicitărilor.

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI		ACTIVITATEA	
				ELEVILOR
1	2	3	4	5
			să citească textul sub directa supraveghere. ▪ În completarea activității propune identificarea grupurilor de litere învățate în diferite afişe sau alte tipărituri (titluri de cărți etc.)	
OC 6 OM 2	**Evaluarea cunoştinţelor (achiziţiilor)**	**F. COMPONENTA DE EXTINDERE ŞI EVALUARE** ▪ Vor fi puse din nou în aplicare cele două scenarii didactice anunțate la feedback-ul de selecție: **a.** scenariul de extindere şi evaluare pentru elevii care şi-au asumat conținutul învățării. **b.** scenariul de recuperare pentru cei care au întâmpinat dificultăți în asimilarea cunoştinţelor.	▪ Distribuie fişa de lucru individuală şi explică conținutul acesteia: ▪ **FIŞA DE LUCRU:** împarte propoziția dată în cuvinte, silabe, litere şi sunete. Notează numărul acestora. ***Gelu merge după gem.*** ▪ Supraveghează, sprijină şi încurajează activitatea elevilor care întâmpină dificultăți în analiza fonetică a unui enunț. ▪ Apreciază soluțiile găsite prin colectarea răspunsurilor (frontal sau	▪ Recepționează mesajul transmis şi rezolvă individual sarcina de lucru, fără supravegherea învățătorului. ▪ Lucrează sub stricta supravegherea învățătorului.

OBIECTIVE	EVENIMENTELE LECȚIEI	RESURSE DE CONȚINUT	ACTIVITATEA	
			ÎNVĂȚĂTORULUI	ELEVILOR
1	2	3	4	5
			individual) şi comunică rezultatele.	
OC 6 OM 4	**Asigurarea retenției şi a transferului**	**a. INTERN** ▪ Identificarea în propoziție a sunetului **[ge]** redat prin grupul de două litere „ge”. **b. EXTERN** ▪ Sesizarea în înscrisuri a asemănării sunetelor **[ce]** şi **[ge].**	▪ Propune elevilor să identifice în vorbirea curentă cuvintele care conțin sunetul **[ge]** ▪ Exercițiu-joc: „Cuvinte gemene”. ▪ Prezintă planşa cu **Rebusul**.	▪ Răspund solicitărilor.
OC 6 OM 4	**Evaluarea activității**		▪ Aprecieri asupra realizării sarcinilor: individual, pe grupe, frontal. Comunică aprecierile sub formă de calificative, luând drept criterii obiectivele care au fost comunicate la începutul lecției (se reamintesc).	▪ Participă la aprecieri şi autoaprecieri.

TEST DE EVALUARE

Capacitatea : **Dezvoltarea capacității de exprimare orală. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă**

Subcapacitatea : **Propoziția. Cuvântul. Silaba Elemente grafice utilizate în procesul scrierii**

Obiective operaționale :

O 1 – să distingă cuvintele dintr-o propoziție dată;
O 2 – să formuleze oral propoziții alcătuite din două şi trei cuvinte;
O 3 – să identifice numărul silabelor dintr-un cuvânt şi să le reprezinte grafic;

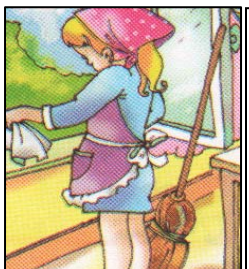
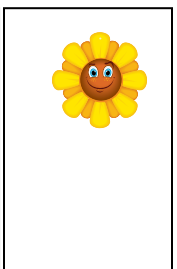
O 4 – să reprezinte prin desen cuvinte care satisfac cerinţe date;
O 5 – să recunoască anumite sunete ce intră în alcătuirea silabelor unui cuvânt;
O 6 – să scrie corect, lizibil şi îngrijit semne grafice învăţate, după model şi după dictare.

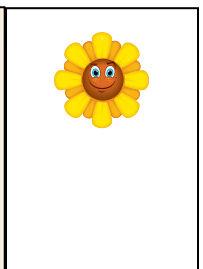
Descriptori de performanta :

SUFICIENT	BINE	FOARTE BINE
• Stabileşte cu erori numărul cuvintelor din propoziţiile date;	• Stabileşte corect numărul cuvintelor dintr-o propoziţie din cele două date;	• Stabileşte corect toate cuvintele din propoziţiile date;
• Alcătuieşte propoziţii după imaginile date, dar nu respectă schemele date;	• Alcătuieşte propoziţii după imaginile date, respectând doar una din schemele date;	• Alcătuieşte corect ambele propoziţii, respectând ambele scheme indicate;
• Desparte corect în silabe şi reprezintă grafic corespunzător un singur cuvânt;	• Desparte corect în silabe două cuvinte şi le reprezintă grafic;	• Desparte corect în silabe şi reprezintă grafic toate cele trei cuvinte;
• Reprezintă prin desen un cuvânt care satisface cerinţa formulată;	• Reprezintă prin desen două cuvinte care satisfac cerinţa dată;	• Reprezintă prin desen trei cuvinte care satisfac cerinţa;
• Identifică corect o singură situaţie care satisface cerinţa dată;	• Identifică şi rezolvă corect două situaţii din cele date;	• Identifică şi rezolvă corect toate situaţiile care satisfac cerinţa;
• Distinge corect un singur sunet şi identifică un cuvânt care începe cu sunetul identificat;	• Distinge corect două sunete şi identifică două cuvinte care satisfac cerinţa;	• Recunoaşte toate sunetele şi identifică cuvinte care satisfac cerinţa formulată;
• Desparte corect în silabe cuvintele, dar nu identifică locul sunetului dat în silabe;	• Desparte corect în silabe cuvintele şi identifică poziţia sunetului doar în unele cuvinte;	• Desparte corect în silabe cuvintele şi stabileşte corect poziţia sunetului ;
• Scrie corect după dictare doar două din semnele grafice.	• Scrie corect după dictare patru din semnele grafice:	• Scrie corect după dictare toate semnele grafice.

CONŢINUTUL TESTULUI

1. Desenează florii de lângă fiecare imagine atâtea frunze câte cuvinte are propoziţia rostită de doamna învăţătoare:

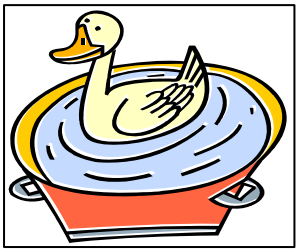



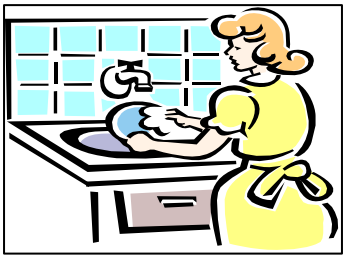


Fetiţa şterge praful.

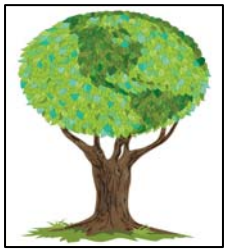
E toamnă.

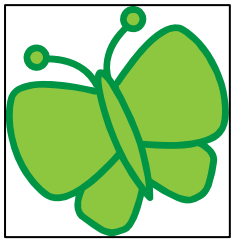
2. Alcătuieşte oral propoziţii despre imaginile date, ţinând cont de indicaţii:



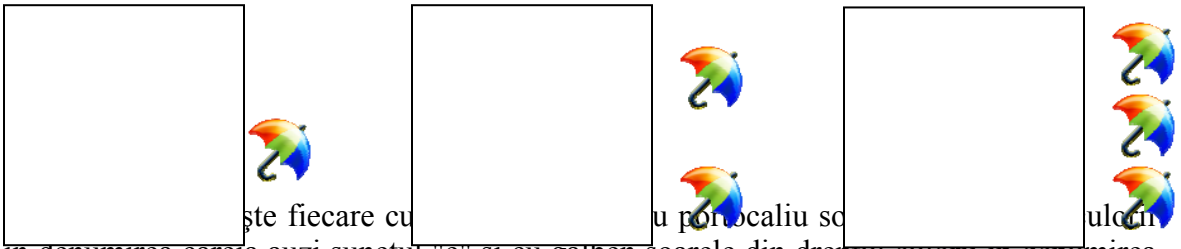


3. Scrie sub fiecare imagine, deasupra liniei albastre, atâtea linii portocalii câte silabe are cuvântul care denumeşte imaginea:

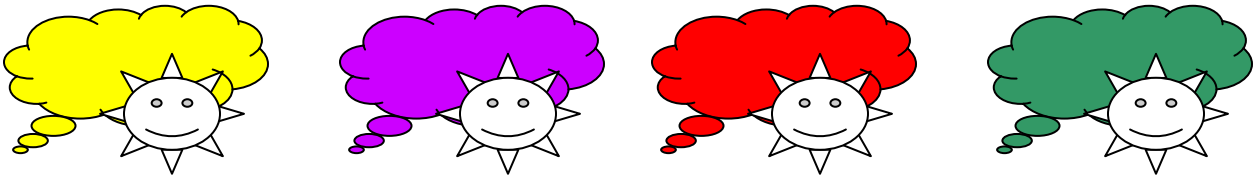




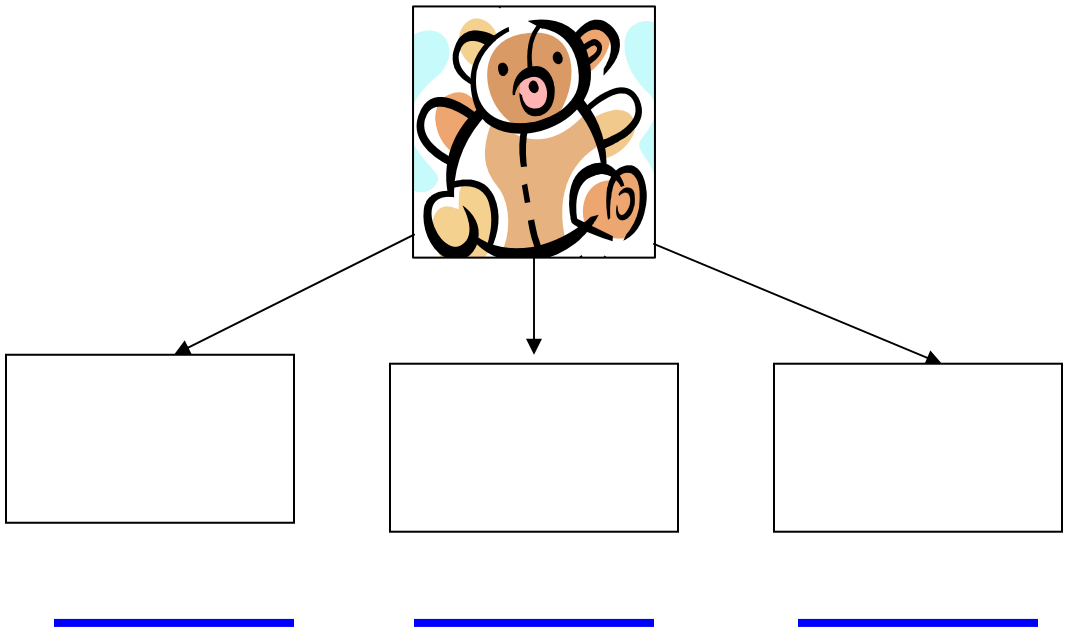
4. Desenează în careurile de mai jos obiecte, plante sau animale ale căror nume sunt alcătuite din atâtea silabe câte umbreluţe sunt lângă careu:



şte fiecare cu u portocaliu sc ulocin în denumirea careia auzi sunetul "e" şi cu galben soarele din dreptul culorii în denumirea căreia auzi sunetul "o":



6. Desenează câte un obiect a cărui denumire începe cu fiecare din sunetele cuvântului ilustrat:



7. Desparte în silabe cuvintele desenate de tine la exercițiul anterior şi desenează un punct roşu deasupra silabei în care auzi sunetul "a".

8. Scrie după dictare următoarele semne grafice: liniuță oblică pe un spațiu, bastonaş cu întorsătura în jos pe două spații, zala pe un spațiu, oval, liniuță oblică pe două spații, semioval.